



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Psicología

Doctorado en Psicología

TESIS DOCTORAL

LA CREACIÓN DE HUMOR GRÁFICO COMO
ESPACIO DE PROBLEMA COGNITIVO-
COMUNICATIVO EN ADOLESCENTES

Doctoranda: Lic. Lucía Bugallo

Directora: Dra. Ana Mercedes Pedrazzini

Co-Directora: Dra. Nora Scheuer

Co-Directora: Dra. Verónica Zabaleta

2021

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Psicología
Doctorado en Psicología

TESIS PARA ALCANZAR EL GRADO DE DOCTORA EN PSICOLOGÍA

*La creación de humor gráfico como espacio de problema
cognitivo-comunicativo en adolescentes*

LIC. LUCIA BUGALLO

Doctoranda

DRA. ANA MERCEDES PEDRAZZINI

Directora

DRA. NORA SCHEUER

Co-Directora

DRA. VERÓNICA ZABALETA

Co-Directora

Firma de la Doctoranda:.....

Conformidad de la Directora:.....

Conformidad de la Co-Directora:.....

Conformidad de la Co-Directora:.....

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	8
RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	12
PARTE I. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES	
1. El problema del humor	20
1.1 El humor y algunos fenómenos próximos	20
1.1.1 Humor y risa	20
1.1.2 Humor, comicidad y chiste	22
1.1.3 Humor e ingenio	24
1.1.4 Humor y juego	25
1.2 Teorías del humor	26
1.2.1 Teorías de la superioridad	27
1.2.2 Teorías de la descarga	28
1.2.3 Teorías de la incongruencia	29
1.3 Recapitulación	33
2. El humor gráfico como actividad cognitivo-comunicativa	35
2.1 El humor gráfico como género discursivo	35
2.2 La creación de humor gráfico como espacio de problema cognitivo-comunicativo	37
2.3 Niveles y dimensiones que configuran el espacio de problema al crear humor gráfico	40
2.3.1 Nivel Modal	41
2.3.2 Niveles Modal y Retórico	45
2.3.2.1 <i>Formato</i>	45
2.3.2.2 <i>Componentes visuales básicos</i>	49
2.3.2.3 <i>Recursos narrativos gráficos</i>	50
2.3.3 Nivel Lógico	51
2.3.4 Niveles Lógico y Retórico	52
2.3.5 Niveles Pragmático y Temático	59

2.4 Recapitulación	60
3. El humor gráfico en la niñez y adolescencia	63
3.1 Enfoques para explicar el cambio cognitivo en la niñez y adolescencia	64
3.2 Aspectos del desarrollo representacional en la niñez involucrados en el humor gráfico: pluralidad de sentidos y perspectivas, narrativa y dibujo figurativo	66
3.2.1 El sentido figurado y el perspectivismo	66
3.2.2 El dibujo figurativo en la niñez	71
3.3 Un panorama de los estudios acerca de las manifestaciones del humor en la niñez y adolescencia	74
3.3.1 Primeros pasos en la subversión de esquemas cognitivos	75
3.3.1.1 <i>Apreciación y comprensión del humor gráfico</i>	81
3.3.1.2 <i>La creación de humor gráfico</i>	84
3.3.2 Más allá de manifestaciones absurdas: la problematización del sentido. Un panorama de los desarrollos en la mediana infancia y adolescencia temprana	86
3.3.2.1 <i>Estudios sobre humor gráfico y otras variedades discursivas próximas</i>	89
3.3.3 Múltiples perspectivas, intereses e interlocutores en la adolescencia	90
3.4 Recapitulación	93
4. La creación de humor gráfico en adolescentes como oportunidad de aprendizaje agéntivo, multimodal y reflexivo	97
4.1 El enfoque socio-constructivista de recursos para la investigación de la creación y aprendizaje del humor gráfico por parte de adolescentes	97
4.2 El humor gráfico en el marco de la alfabetización multimodal	102
4.3 El aprendizaje como cambio representacional	106
4.4 Aprender en culturas y nichos de aprendizaje	110
4.5 Crear humor gráfico en contextos de aprendizaje	114
4.6 Recapitulación	116
PARTE II. PLANTEO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LOS ESTUDIOS	
5. Objetivos y consideraciones metodológicas generales	119
5.1 Planteamiento del problema	119

5.2 Objetivos	122
5.3 Consideraciones metodológicas generales	123
5.4 Presentación de los estudios	124
5.4.1 Estudio I: Características discursivas del humor gráfico creado por adolescentes	126
5.4.2 Estudio II: El estudio del aprendizaje del humor gráfico en adolescentes a partir de una experiencia educativa trimestral	126
5.5 Participantes, relevamiento y registro de la información	126
5.6 Resguardos éticos	129
5.7 Fundamentos teóricos de los talleres de ambos estudios	130
5.8 Diseño y planificación de los talleres	132
5.8.1 Talleres de único encuentro	132
5.8.2 Taller trimestral	142
5.9 Análisis de la información	150
5.10 Organización de los Resultados	153

PARTE III. RESULTADOS

ESTUDIO I. Características discursivas del humor gráfico creado por adolescentes

6. La creación de incongruencia humorística gráfica	156
6.1 Fundamentos del análisis y objetivos	156
6.2 Hipótesis	157
6.3 Análisis	160
6.3.1 Fase 1. Perfiles de textos en el proceso de creación humorística	161
6.3.2 Fase 2. Búsqueda de variaciones en cuanto a edad, género y formato	162
6.4 Resultados	162
6.5 Conclusiones	174
7. Temas y motivaciones en el humor gráfico	179
7.1 Fundamentos del análisis y objetivos	179
7.2 Hipótesis	180
7.3 Análisis	183
7.4 Resultados	187
7.5 Conclusiones	195

8. La articulación modal en el humor gráfico	198
8.1 Fundamentos del análisis y objetivos	198
8.2 Hipótesis	199
8.3 Análisis	200
8.4 Resultados	201
8.5 Conclusiones	214
 ESTUDIO II. Aprendizaje del humor gráfico en adolescentes a partir de una experiencia educativa trimestral	
9. Consideraciones metodológicas específicas a este Estudio	218
9.1 Presentación	218
9.2 Hipótesis	218
9.3 Corpus	221
9.4 Organización de resultados	223
 10. El aprendizaje del humor gráfico desde las voces de los participantes. Un panorama de conjunto	225
10.1 Análisis	225
10.1.1 Procedimiento de análisis	230
10.2 Resultados	232
10.2.1 Niveles Lógico y Retórico	233
10.2.2 Niveles Modal y Retórico	237
10.2.3 Niveles Pragmático y Temático	243
10.2.4 Niveles Modal y Retórico. Preferencias y desafíos del Formato	247
10.3 Conclusiones	249
 11. Trayectorias de aprendizaje del humor gráfico. Un análisis de las voces y creaciones gráficas de los participantes	255
11.1 Participantes y corpus	255
11.2 Análisis	255
11.3 Resultados	257
11.3.1 Producciones iniciales y finales	257
11.3.2 Cinco trayectorias de aprendizaje	259
11.3.2.1 <i>Natalia, 10 años</i>	260
11.3.2.2 <i>Juliana, 11 años</i>	265

11.3.2.3 <i>Tomás, 11 años</i>	271
11.3.2.4 <i>Milena, 13 años</i>	276
11.3.2.5 <i>Silvana, 14 años</i>	281
11.4 Conclusiones	284
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	287
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300
ANEXOS	
- Anexo I: Documento presentado a las instituciones previo a la realización de talleres	324
- Anexo II: Modelo de consentimiento informado	327
- Anexo III: Producciones humorísticas realizadas por los adolescentes participantes del taller exploratorio, los talleres de único encuentro y el taller trimestral	328
- Anexo IV: Entrevistas individuales finales a los participantes del taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico (Estudio II)	413
- Anexo V: Muestra Abierta de Humor Gráfico de Adolescentes Creativos: “No vale estar serios”. Kumen Ruka, S. C. de Bariloche, Septiembre de 2016	439

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta Tesis Doctoral fue posible gracias al otorgamiento de una Beca Interna Doctoral por CONICET (2015-2020). Agradezco a esta institución y a las políticas de Estado que valoran, fomentan y acompañan el desarrollo científico.

Agradezco profundamente a mi Directora Ana Pedrazzini, quien con muchísimo cariño, paciencia, compromiso, respeto y un gran espíritu de trabajo en equipo me enseñó y acompañó en este proceso de desarrollo personal y profesional.

Ha sido también un honor contar con la Co-dirección de Nora Scheuer, al lado de quien el aprendizaje es constante y más aún cuando su calidez permite explorar y explorar-se. No hay palabras para describir el cambio vital que nuestro encuentro ha promovido en mi persona.

Agradezco a mi Co-directora Verónica Zabaleta, quien ha aportado significativamente al desarrollo de este estudio y ha sido un nexo valiosísimo con la Universidad Nacional de La Plata.

Si bien esta tesis doctoral lleva mi autoría, mis tres directoras han despertado en mí la convicción de que se trata de un trabajo colaborativo.

Mi más sincero agradecimiento a mis compañeros del Equipo de Estudios Cognitivos y Culturales (IPEHCS-CONICET-UNCo), así como a miembros que actualmente no forman parte -en especial, a Montserrat de la Cruz-, que acompañaron mis búsquedas, escucharon atentamente y nutrieron este escrito con sus aportes en diversas etapas.

Agradezco (nuevamente) a los adolescentes que participaron en este estudio y se animaron al desafío de crear humor. A los docentes que nos acompañaron y se interesaron por la propuesta y a los directivos que facilitaron nuestro ingreso a las instituciones.

Agradezco especialmente a Sarita Manquín, Directora del Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia “Kumen Ruka” en S. C. de Bariloche, quien nos abrió desinteresadamente las puertas de la institución y nos ayudó en la convocatoria y presentación de la Muestra Abierta de Humor Gráfico de Adolescentes Creativos: “No vale estar serios”.

Agradezco a mis familias (de sangre y política) con sede cipoleña, que me apuntalaron con cariño a lo largo de estos seis años, y a mi nueva y propia familia que se gestó en estrecha relación con este proyecto y que prestó su apoyo incondicional para transitar y culminar este trabajo: Luciano, Grisel, y el recién llegado Lino.

RESUMEN

El objetivo general de esta tesis doctoral es contribuir al conocimiento de los recursos cognitivo-comunicativos implicados en la producción de humor gráfico por parte de adolescentes. Entendemos la creación de humor gráfico como una actividad situada en la que se configura un espacio de problema con particulares demandas cognitivo-comunicativas, que cada involucrado aborda poniendo en juego sus recursos, e imprimiendo su sello en función de sus intereses, inquietudes y trayectorias de aprendizajes. El vasto volumen de estudios en psicología en las últimas décadas se ha centrado en la interpretación del humor y su producción verbal. Asimismo, ha sido el despliegue del humor durante la niñez lo que ha suscitado mayor interés, siendo escasos aquellos estudios enfocados en la adolescencia.

Esta tesis tiene un diseño exploratorio-descriptivo y se conforma de dos estudios, a partir del diseño y realización de diez talleres de interpretación y producción de humor gráfico de único encuentro en las ciudades de San Carlos de Bariloche, Dina Huapi y Gral. Roca, y un taller trimestral en San Carlos de Bariloche, en los cuales participaron 149 adolescentes de 10 a 19 años. En ambas modalidades de taller se recabaron textos humorísticos y se entrevistó a los participantes. El enfoque interdisciplinario nutrió los análisis con los aportes de la psicología cognitiva, semiótica, ciencias de la comunicación y de la educación.

En el Estudio I buscamos relevar las posibilidades y estrategias implementadas por los adolescentes en la creación humorística gráfica, así como diferentes aspectos semióticos y comunicacionales que caracterizan esta actividad, y que distinguimos en cinco niveles interrelacionados: Lógico, Modal, Retórico, Pragmático y Temático. Analizamos las producciones gráficas desde un enfoque multinivel e interdimensional, poniendo en valor los repertorios como instrumentos para visibilizar y comprender la diversidad de formas con que las personas dan sentido a las situaciones, elaboran estrategias de resolución, imaginan alternativas y comunican sus perspectivas.

Los resultados del Estudio I permitieron identificar diferentes maneras en que los adolescentes crearon sentidos en formato gráfico, conjugando las formas discursivas del género con su orientación motivacional, lo cual nos condujo a establecer seis Perfiles textuales. A partir de ellos, reconocimos diversos grados de complejidad en los textos creados, dados por los recursos empleados y por su densidad semiótica. Identificamos una preferencia por la creación de textos humorísticos con motivación lúdica en los adolescentes de menor edad, y una preferencia por parte de los adolescentes de entre 13 y 19 años por la creación de humor gráfico con una motivación comprometida,

frecuentemente combinada con la motivación lúdica. Registramos que los textos creados con motivación lúdica trataban principalmente contenidos fantásticos, a escala interpersonal y con una sub-representación de contenidos sociales/normativos. Si bien los estudios sobre desarrollo cognitivo nos llevaron a hipotetizar acerca de un mayor interés por temas abstractos y socio-políticos en adolescentes de 16 a 19 años, encontramos en los textos creados por ellos una diversidad tanto motivacional como temática. La elección del formato también presentó variaciones de acuerdo al Perfil textual, siendo aquellos textos cognitivamente más demandantes los abordados a partir de viñetas únicas, que conforman un texto condensado y autocontenido, mientras que los textos con incongruencia de tipo mecánica se realizaron preferentemente en tiras. Reconocimos también una cierta familiaridad de los adolescentes participantes con los recursos narrativos gráficos, tales como globos, cartuchos, líneas de movimiento, etc., que en ocasiones utilizaron con alto grado de sofisticación. Las producciones gráficas priorizaron una convergencia modal, según la cual cada modo semiótico (verbal o visual) aporta diferenciadamente a ciertos fines comunicativos. Lejos de ser solo un entretenimiento, la creación humorística gráfica se presentó como una oportunidad para resignificar experiencias personales y problematizar la realidad social.

En el Estudio II, exploramos el aprendizaje del humor gráfico en la adolescencia. Para ello, identificamos y analizamos los cambios que se generaron tanto en las concepciones acerca de este género, como en las estrategias adoptadas para la creación textual, en un grupo de nueve adolescentes que participaron en el taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico. Buscamos integrar la perspectiva de los aprendices en el estudio de sus procesos de apropiación de conocimientos, atendiendo a las formas de explicitación y re-descripción representacional en clave multimodal. Analizamos, por un lado, la información relevada en las entrevistas realizadas a todos los participantes al culminar el taller y por otro lado, para algunos participantes, integramos la información aportada por el análisis de las producciones gráficas realizadas al iniciar y finalizar el taller. Este segundo acercamiento, motivado por comprender la variedad y el dinamismo de los recursos puestos en juego, se propuso como una exploración multimodal de las trayectorias de aprendizaje. Este Estudio II permitió reflexionar sobre las condiciones de producción, en tanto el taller trimestral fue diseñado para que los participantes puedan configurar libremente sus espacios de problema, habilitando un despliegue y refinamiento de sus recursos cognitivo-comunicativos implicados en la creación gráfica multimodal. Dicha experiencia educativa estuvo orientada a promover un aprendizaje agentivo de tipo constructivo o reflexivo, en el que acompañamos la creación gráfica tanto con tematizaciones y reflexiones acerca del género en sus múltiples aristas, así como de

explicitaciones sobre la propia toma de decisiones. Los resultados aportaron evidencias en favor de una extensión de la zona de desarrollo próximo de los aprendices, quienes lograron implicarse con soltura en esta actividad abierta y cognitiva y comunicativamente demandante. Los participantes del taller trimestral comprendieron aspectos clave del género, que lo diferencian de otras manifestaciones humorísticas así como de otras producciones gráficas, identificaron las motivaciones que pueden tener los autores para crear humor, y se percataron de algunas restricciones y exigencias de cada formato. Los matices captados en las trayectorias de aprendizaje de los participantes pusieron en evidencia discontinuidades y brechas en el aprendizaje, así como también el vínculo estrecho entre los desafíos personales, situados -en los cuales interviene toda la trayectoria de aprendizajes previos- y las estrategias de producción textual.

El enfoque socio-constructivista de recursos adoptado en esta investigación nos permitió entender la creación de humor gráfico como una actividad con potencial, atractiva y altamente agentiva, en tanto posibilita a los participantes experimentar la tensión entre indicadores de apropiación de convenciones y de producción innovadora así como tomar perspectiva respecto de una temática que los convoca y que pueden expresar libre y multimodalmente, comprometiendo procesos motivacionales, imaginativos y expresivos. Planteamos como un aporte de esta investigación el hecho de brindar evidencia empírica de primera mano en favor de la consideración de este género discursivo como un objeto de enseñanza y aprendizaje. Acorde con las nuevas demandas de la alfabetización multimodal, concluimos que la creación de humor gráfico permite visibilizar, explorar, tematizar y reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones funcionales de cada modo semiótico, y las particularidades con que juegan su rol en la creación o diseño de sentidos, convocando a su vez a su uso reflexivo y estratégico como herramientas comunicativas y cognitivas.

INTRODUCCIÓN

El humor, entendido como una actividad intencional, estrechamente relacionada con el desarrollo cognitivo, comunicativo y social, forma parte de la vida humana desde temprana edad, propiciada por los vínculos primarios. En el curso de la vida, las personas pueden desarrollar la capacidad para interpretar y para crear humor con diversos medios, motivos, estilos y grados de sofisticación. Concebido como una actividad lúdica, durante la niñez y la adolescencia, interpretar y producir humor facilita y promueve la creación de lazos sociales, a la vez que permite abordar y expresar temáticas de interés y en las cuales es posible manifestar y compartir la propia perspectiva.

Entre sus múltiples manifestaciones, el humor puede construirse gráficamente. La producción de humor en formato gráfico es una actividad comunicativa que conlleva un proceso creativo en el cual quien se aboca a la actividad asume diversos roles: autor, director, guionista, artista, narrador. La convergencia de tantas aristas y habilidades requeridas (entre ellas, cierto dominio de la escritura y el dibujo como medios de representación y comunicación, habilidades narrativas, consideración de un lector que puede estar ausente o distante), convierten al humor gráfico en una manifestación humorística interesante para indagar las múltiples elecciones en juego, que constituyen un verdadero campo de problema para los autores.

Por otra parte, en este género la construcción de sentido se puede realizar a través de la intervención de dos modos semióticos: visual y verbal, por lo cual nos permite inscribir este género en relación con la alfabetización multimodal, abocada al desarrollo de estrategias eficaces para gestionar información de carácter intertextual, multimodal y multimedial. En este sentido, resulta una actividad relevante en el ámbito educativo.

Antecedentes sobre creación de historietas en ámbitos educativos han puesto en valor este medio en tanto objeto de aprendizaje rico y accesible, el cual se presenta como una situación problema que los involucrados abordan poniendo en juego cierto ingenio para construir una narración en unas pocas viñetas, utilizando además recursos narrativos gráficos multimodales (Pantaleo, 2014; Segovia, 2009; Teberosky, Portilla y Sepúlveda, 2014).

La familiaridad que los adolescentes suelen tener con la historieta, contrasta con el poco interés que la producción de humor gráfico por parte de niños y adolescentes ha suscitado en el ámbito educativo así como en la comunidad científica. El humor gráfico no ha sido tomado como objeto de aprendizaje-enseñanza, sino más bien ha primado

un uso pedagógico del mismo principalmente como disparador para abordar otros contenidos y sin ocuparse del aspecto intermodal. A su vez, esto está en sintonía con el escaso lugar que ha tenido el abordaje de la multimodalidad en la alfabetización escolar en Argentina (Cruder, 2008).

Este estado de la cuestión está acorde con las características que adquirió el humor como objeto de estudio desde mediados del siglo pasado, en el cual las investigaciones pioneras -principalmente desde la psicología cognitiva- se abocaron en mayor medida a la interpretación humorística -no a su creación- y aquella casi exclusivamente dedicada al humor verbal, con algunas excepciones. Sumado a esto, son los niños de corta edad quienes han suscitado el mayor interés, en contraste con los niños mayores y especialmente los adolescentes.

Algunos pocos autores han atendido a esta vacancia, y han considerado, por un lado, la producción humorística gráfica por parte de niños, y por otro lado, los cambios en las manifestaciones en el humor, las habilidades metapragmáticas involucradas y el desarrollo de otros procesos socio-cognitivos que continúan su desarrollo durante la adolescencia y la adultez. No obstante, son también pocos quienes han profundizado su estudio más allá de los 11 o 12 años.

De acuerdo con este panorama, el propósito de esta investigación doctoral es aportar conocimientos sobre los recursos cognitivo-comunicativos que requiere y promueve la producción e interpretación de humor gráfico en adolescentes, orientada por los interrogantes: ¿Qué estrategias utilizan los adolescentes para crear una incongruencia humorística? ¿Sobre qué temas crean humor y con qué motivación lo hacen? ¿Qué recursos humorísticos implementan para su representación? ¿Qué desafíos encuentran en la articulación modal para crear este tipo de textos multimodales y cómo los resuelven? ¿Qué características puede adquirir el aprendizaje de este género discursivo?

Esta tesis pretende introducir algunos aspectos novedosos respecto de aquello que ha predominado en estudios anteriores: un foco en la creación de humor gráfico; la consideración de diversas motivaciones en juego en la creación humorística; el estudio en un arco etario amplio (de 10 a 19 años); un análisis multimodal integrado por el análisis textual y el análisis del discurso oral de forma articulada; el diseño e implementación de una experiencia educativa en la cual se propuso el humor gráfico como objeto de enseñanza-aprendizaje. Para conocer en profundidad los diversos aspectos en juego en la creación de humor gráfico durante la adolescencia, abordamos un análisis de producciones gráficas y de discursos orales con una impronta interdisciplinaria, que convoca aportes de la psicología cognitiva, cultural, del desarrollo

y aprendizaje, así como de la comunicación, semiótica y educación, para posibilitar una mirada amplia e integral de esta actividad lúdico-creativa.

Esta tesis responde a la propia trayectoria de aprendizajes e intereses de la autora. Intereses que provienen del campo del juego, en el cual desde la experiencia personal y profesional -y, como no puede ser de otra manera, corporizada- se recuperó, se tomó conciencia, se estudió, se ensayó y se recopilaron evidencias de su infinita y múltiple posibilidad para transformar a las personas y sus relaciones con otras. El interés por vincular una actividad lúdico-creativa con el ámbito educativo se basa en las demandas y posibilidades que implica una alfabetización multimodal. La presencia casi omnipresente de las imágenes visuales o multimodales en la vida cotidiana (fuera y dentro del hogar) así como en los contextos educativos, conlleva la necesidad de situarnos como lectores reflexivos para abordar la información y convertirla en conocimiento (Pozo, 2014). Por otra parte, el foco de este estudio en la adolescencia, proviene de un interés por interpelar una visión adultocéntrica, y en su lugar atender a aquello que los adolescentes tienen para aportar a la vida social y cultural, poniendo en valor su voz, su trazo y su capacidad para crear y expresar sus perspectivas (Duarte Quapper, 2012; Margulis, 1996).

En un ámbito formal, este estudio doctoral se desarrolló en el marco de los siguientes proyectos de investigación: “El aprendizaje de los lenguajes básicos de la alfabetización en los niños: el número, la escritura y el dibujo”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Responsable: N. Scheuer (PICT 2014-1016); “El humor gráfico en profesionales y niños: su obra, sus concepciones y el proceso creativo”, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Responsable: A. M. Pedrazzini (PICT 2014-2929); “Un enfoque múltiple, dinámico y contextual de la alfabetización: Aprendizaje y uso de diversos sistemas semióticos”, CONICET, Titular: N. Scheuer, Cotitular: A. M. Pedrazzini (PIP 2014-0142); “Aprendizaje y uso de sistemas externos de representación en niños y profesionales”, Universidad Nacional del Comahue (C-107), Directora: N. Scheuer, Co-directora: M. S. Márquez (2013-2016); “Aprendizaje y comunicación como procesos multimodales en aprendices y profesionales”, Universidad Nacional del Comahue (C-130), Directora: M. S. Márquez, Co-directora: F. Santamaria (2017-2021).

En consonancia con estos proyectos, en esta investigación partimos de considerar seriamente a los adolescentes como hacedores, comunicadores, pensadores y aprendices reflexivos capaces de integrar sus experiencias y con un potencial de exploración e imaginación. Concebimos el desarrollo y el aprendizaje como procesos ligados a cambios cognitivos que no son lineales (Karmiloff-Smith, 1994; Martí,

2017; Pozo, 2014; Siegler, 2005), sino dinámicos y están embebidos en contextos de significación y traccionados por la participación social (Kress, 2010; Rogoff, 2012).

Una consideración conjunta de la cognición y la comunicación, conduce a interesarnos por las formas en que los aprendices significan, resuelven y participan en la actividad de creación de humor gráfico atendiendo a la multiplicidad de modos semióticos desplegados, para lo cual adoptamos una perspectiva teórico-metodológica que denominamos “enfoque socio-constructivista de recursos”, en base a contribuciones de diferentes campos. Proponemos abordar las competencias implicadas en la creación de humor gráfico desde la noción de recursos, lo cual permite trabajar desde y con el conocimiento de los participantes y reconocer la agencia de los mismos en la producción en función del contexto (Hammer et al., 2004). Nos servimos de una noción central, la configuración de un “espacio de problema”, para comprender los procesos implicados en la creación de humor gráfico desde el terreno de la exploración y reconfiguración de carácter situada de los recursos propios.

El interés por el estudio de las habilidades emergentes en la creación humorística gráfica desde esta perspectiva, implica además un interés profundo por la consideración del repertorio completo de respuestas (en este caso entendidas de forma general y múltiple: respuestas verbales durante entrevistas y los textos humorísticos creados ante determinadas consignas de producción, así como las formas de participación), que permiten conocer las habilidades puestas en juego. Además, buscamos argumentar en favor de la potencia que reviste el aprendizaje del humor gráfico, proceso mediado además por las concepciones que los propios aprendices construyen acerca del objeto, procesos, condiciones, resultados y de sí mismos.

La tesis se estructura en cuatro capítulos dedicados a la construcción del marco teórico y la revisión de antecedentes, un capítulo metodológico, tres capítulos dedicados a los resultados del Estudio I y otros tres capítulos dedicados al Estudio II. Uno de estos últimos contempla aspectos particulares de su metodología y los otros dos desarrollan sus resultados. Finaliza con la valoración de los principales aportes, el señalamiento de limitaciones del estudio y perspectivas futuras de investigación.

Entre los capítulos que constituyen el marco teórico, el Capítulo 1 se aboca a comprender qué aspectos definen y distinguen el humor como fenómeno intencional, recorriendo a su vez brevemente las mutaciones que el término “humor” ha sufrido a través del tiempo y su peculiar historia como un medio de comunicación. A fin de estar en condiciones de indagar, describir e interpretar la complejidad de las demandas y oportunidades que la creación de humor gráfico plantea a adolescentes, es preciso contar con un conocimiento a la vez profundo y abarcativo de qué es el humor como

fenómeno cognitivo y sociocultural, en primera instancia, y qué implica el despliegue de humor como género discursivo gráfico, en segunda instancia.

El Capítulo 2 aborda las particularidades involucradas en aquella variedad de humor que se inscribe en trazos y se propone ubicarlo como un género discursivo con aportes de la semiótica social. En esta tesis quienes crean humor gráfico son adolescentes y en tanto nos proponemos entender sus intenciones comunicativas en este género, sus estrategias y elecciones en términos de formatos, modos semióticos, temas a abordar y efectos a generar en los destinatarios, es preciso tener un panorama claro de las diversas dimensiones o aspectos comprometidos al crear este tipo de humor. Con este foco en la producción humorística, se plantea entender la creación de humor gráfico como una actividad en la que se configura un espacio de problema, que demanda la puesta en marcha de complejos procesos y la activación de recursos en varios niveles.

En función del propósito de esta tesis, interesa conocer cómo este objeto se torna un campo de actividad al alcance de adolescentes: no solo cuáles son las formas de comprender el sentido, sino también de qué recursos se valen para crear producciones gráficas humorísticas. Esto involucra explicitar el enfoque de desarrollo y aprendizaje desde el cual comprendemos la creación humorística gráfica en este grupo etario, y que se presenta en el Capítulo 3. Asimismo, se revisan antecedentes que investigan la comprensión y producción de manifestaciones humorísticas en los diversos modos semióticos en los que se plasman. Esto responde a la cautela epistemológica que diversos estudios interdisciplinarios desde la psicología del desarrollo y el aprendizaje han propuesto adoptar al indagar sobre cuestiones referidas a estos campos de conocimiento (Carretero y Castorina, 2012; Droz; 1991; Overton, 2010; Puche y Martí, 2011).

En el Capítulo 4 desarrollamos el enfoque socio-constructivista de recursos, desde el cual entendemos el aprendizaje y la creación de este género, y que inscribimos como relevante para la alfabetización multimodal. Asimismo reflexionamos sobre las condiciones que permiten relevar los recursos de los adolescentes al crear humor gráfico.

En el Capítulo 5, destinado a la descripción de la metodología, introducimos su diseño como exploratorio-descriptivo con enfoque mixto. Nutrido de aportes de las Investigaciones Basadas en el Diseño (*Design based research*), así como de la psicología del aprendizaje diseñamos los talleres sobre los que se realizaron los análisis en cada estudio. Para responder al objetivo de investigación, se realizaron dos estudios: uno basado en el análisis de las producciones gráficas realizadas por adolescentes que participaron en talleres de interpretación y producción de humor gráfico de único

encuentro diseñados específicamente para esta investigación (Estudio I), y otro estudio que focaliza en la exploración de aspectos del aprendizaje del humor gráfico en un grupo de adolescentes a partir de la participación en una experiencia educativa trimestral de producción de humor gráfico también específicamente diseñada, para lo cual se analizan entrevistas junto con producciones gráficas (Estudio II). Allí investigamos las trayectorias de aprendizaje de un grupo reducido de adolescentes, que nos permite también tener un panorama de sus concepciones acerca del género. Asimismo, exploramos las condiciones que favorecen un aprendizaje constructivo. A partir de la consideración de los diferentes aspectos semióticos y comunicacionales involucrados en la creación humorística, propusimos un análisis multinivel. La Teoría Fundamentada sirvió de base para el análisis multidimensional de las producciones y discursos orales de los adolescentes con un enfoque dinámico.

Los resultados se organizan en función de los objetivos e hipótesis específicas de cada Estudio, que dieron lugar a diferentes análisis, para cada cual se destina un capítulo. El Estudio I consta de tres análisis que dieron lugar a los Capítulos 6, 7 y 8. En el Capítulo 6, se analizan en primer lugar las estrategias de creación de una incongruencia humorística en las producciones gráficas realizadas por los adolescentes, en articulación con aspectos modales y retóricos. En el Capítulo 7, se explora en dichas producciones aspectos temáticos y pragmáticos. En el Capítulo 8, se analizan aspectos modales y retóricos. En el Estudio II, se aborda un primer análisis de las entrevistas realizadas a los nueve adolescentes que participaron del taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico, resultados que conforman el Capítulo 10. En el Capítulo 11 se presentan las trayectorias de aprendizaje de un subgrupo de estos participantes.

Por último, presentamos la Discusión y las Conclusiones del estudio doctoral, vertebrando los resultados de los capítulos precedentes alrededor de la noción de espacio de problema, en tanto pretendemos recorrer los desafíos que los adolescentes encontraron en la creación de humor gráfico y cómo los resolvieron. Tras señalar algunas limitaciones del estudio, proponemos algunas reflexiones para contribuir a la alfabetización multimodal en la adolescencia. El relevamiento y análisis de las formas de hacer, pensar y comunicar multimodalmente de los adolescentes, cuyas producciones y entrevistas conforman esta tesis, busca visibilizarlas, comprenderlas y documentarlas con sentido, sin pretender la generalización de los resultados. No obstante, esperamos que los resultados de esta tesis provean información relevante para abordar las siguientes dos preguntas psico-educativas: ¿cómo reconocer el valor del humor gráfico como objeto de enseñanza-aprendizaje con potencial para los adolescentes?, ¿cómo se podría aprovechar la familiaridad que los adolescentes suelen

tener con este género discursivo para convocarlos a una actividad creativa donde pueden expresar y quizás extender sus propias perspectivas?

El formato general de la tesis y las reglas básicas de escritura científica se adecuaron a las normativas propuestas por la *American Psychological Association* (APA), en su sexta edición (2010). Por otra parte, en relación con el cumplimiento de los resguardos éticos del estudio, las acciones desarrolladas en la investigación contaron con el consentimiento informado de las autoridades de las instituciones y/o de los participantes según lo acordado en cada caso.

Esta tesis ha sido desarrollada gracias al otorgamiento de una Beca Interna Doctoral por parte del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina. Ha dado lugar a cuatro publicaciones con referato: “El humor gráfico: una herramienta potente para enseñar y aprender”, en coautoría con C. Zinkgräf y A. Pedrazzini, publicado en 2018 en el volumen 24 de la Revista *Contextos de Educación*; “Propiciar la multimodalidad en niños y adolescentes a través de la producción de humor gráfico”, en coautoría con C. Zinkgräf y A. Pedrazzini, publicado en 2019 en el volumen 89 de los *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, Universidad de Palermo; “Temas y motivaciones de niñas, niños y adolescentes al crear humor gráfico”, en coautoría con C. Zinkgräf, A. Pedrazzini y N. Scheuer, publicado en 2020, en el segundo número del volumen 18 de la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (Colombia); y “Adolescents creating cartoons: a developmental study of humor”, en coautoría con A. Pedrazzini, C. Zinkgräf y N. Scheuer, aceptado para su publicación en *Humor: International Journal of Humor Research* para el volumen de Marzo de 2021.

Durante el proceso de construcción de esta tesis se realizaron diversas actividades académicas (visitas de expertos en el área de humor, historieta, sátira, aprendizaje, educación, multimodalidad, entre otros), que nutrieron profundamente el abordaje teórico y los análisis llevados a cabo. Se realizaron también dos acotados intercambios académicos. En primer lugar, una visita de investigación en la Universidad de Alicante, en la cual se mantuvieron reuniones con miembros del grupo GRIALE (Grupo de Investigación de la Ironía y el Humor en Español). En segunda instancia, la participación en la 19th Humor Summer School, en Bonn, Alemania, en la cual se presentaron resultados preliminares de esta tesis y se mantuvieron entrevistas con miembros de la *International Society of Humor Studies*.

PARTE I. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

1. El problema del humor

Introducción

Como sucede con numerosos fenómenos, hay una gran distancia entre la facilidad con la que solemos reconocerlos en la experiencia cotidiana y la dificultad que plantea su conceptualización. Esta dificultad se registra también cuando se pretende establecer qué constituye y caracteriza el humor (Ruch, 2007). Ha sido descrito como un concepto abierto e indefinido (Flores, 2009), indefinible (Chesterton, 1938) o elusivo (Martin, 2007). Su flexibilidad semántica (Evrard, 1996) lo ha convertido en un término “paraguas” (Martin, 2007), que se enlaza a una variedad de fenómenos como la risa, lo cómico, la diversión, lo ridículo, lo jocoso, lo lúdico, lo placentero, entre otros. Además, estos términos se han traducido de diferentes maneras a lo largo de la historia y en diferentes contextos y disciplinas, creando diversos matices.

El humor puede expresarse por medios verbales, visuales, gestuales y con el uso de objetos; puede referirse a la realidad o consistir en ficción, involucrando una variedad infinita de objetos (Ermida, 2008); puede divertir, conmover o atacar; puede crearse espontáneamente o usarse como una técnica bien preparada de interacción personal y profesional; puede ser una simple broma contada entre amigos o una obra sofisticada. Si bien es principal y usualmente un fenómeno comunicativo, en ocasiones puede circunscribirse a una experiencia subjetiva.

En esta situación, como primer paso hacia la delimitación del humor, lo deslindaremos de algunos fenómenos a los que se encuentra estrechamente asociado: la risa, el ingenio, lo cómico y el juego. Seguidamente, repasaremos las principales teorías acerca del humor. Esto nos permitirá, en la recapitulación, explicitar la acepción de humor en que se basa esta tesis.

1.1 El humor y algunos fenómenos próximos

1.1.1 Humor y risa

El humor y la risa son conceptos que se asociaron tardíamente a partir del siglo XVII en Occidente y principalmente en Europa (sobre la historia de los estudios sobre lo irrisorio puede buscarse Ermida, 2008; Keith-Spiegel, 1972; Martin, 2007; Morreall,

1983, 1987; Raskin, 1985 y Attardo, 1994). Previamente, la risa tenía principalmente connotaciones negativas, casi siempre derivada de situaciones de burla y desprecio hacia otros (Ruch, 1998). La ridiculización era entonces un “arte verbal socialmente aceptable” y asociado a la cualidad de inteligencia e ingenio.

El viraje desde formas agresivas de humor hacia formas más benevolentes ocurrió durante los siglos XVII y XVIII, principalmente en Inglaterra (Martin, 2007; Martin y Ford, 2018). Un antecedente proveniente del teatro fue la obra del inglés Ben Johnson en 1598, que propició la asociación del término humor a la cualidad de diversión y risa, y de éste a su vez con la comedia. En su obra, los personajes eran víctimas de sus propios temperamentos (Llera, 2003). Otro antecedente, desde la filosofía y economía, fue un cambio registrado en los valores morales de la época y en relación con los escritos de Adam Smith y su teoría de los sentimientos morales (1759). Ello propició el uso de la palabra *humor* para describir una forma benevolente de elicitar risa (reírse-con), a diferencia del *ridículo*, que fue progresivamente reemplazada por *ingenio*, para referirse a los comportamientos evocadores de risa de manera más agresiva (reírse-de).

Durante el siglo XIX la concepción del humor benevolente tuvo gran soporte en los desarrollos filosóficos, en los cuales se defendió el carácter sublime del humor (Schopenhauer, 1966 [1844], p. 101). Nietzsche, en “La ciencia jovial” (1882) otorgó a la risa un valor cognoscitivo, por su mirada de superficie capaz de transvalorar, de alterar jerarquías y desencantar, que posibilita distraernos del miedo, liberarnos del pragmatismo y reírnos de nosotros mismos. En palabras de Flores: “el aporte de la risa nietzscheana a la vida es hacerla tolerable como fenómeno estético” (Flores, 2009, p. 104). Cuando la risa humorística es producida por un constructo, se la considera estética. Sumado a esto, el “buen humor”, luego llamado simplemente “humor” comenzó a valorarse como una virtud esencial en la cultura inglesa (Ermida, 2008).

Esta acepción benevolente y virtuosa del humor continuó durante el siglo XX, a través del surgimiento de numerosos estudios antropológicos y sociológicos que buscaron indagar el valor de la risa para la constitución de grupos y el desarrollo de las formas de comunicación verbal y no verbal (Gervais y Wilson, 2005; Panksepp, 2000). Asimismo, algunos estudios han precisado que no toda risa es humorística y que no todos los fenómenos humorísticos la causan. La risa puede ser provocada por cambios súbitos e intensos en patrones de percepción-acción cuando éstos suceden en un ambiente seguro (la risa de los bebés cuando se los mueve rápidamente en el aire en una interacción confiable; el desplazamiento en una montaña rusa; la sorpresa ante un truco de magia), puede ser histérica o producida por cosquillas. Esta risa no-humorística se ha distinguido de aquella que “ingresa en algo más que el cuerpo”, que es *efecto de*

sentido: la risa humorística (Propp, 1992). En este caso, es producto de cambios psicológicos más sofisticados, abstractos, cambios conceptuales (Morreal, 1983).

Actualmente se entienden al humor y a la risa como “primos hermanos”, en tanto son fenómenos relacionados, pero no intercambiables (Mireault y Reddy, 2016). La supuesta causalidad entre los dos conceptos (el humor es lo que causa la risa y la risa –en este caso- es causada por el humor), “implica la correlación falsamente proporcional entre un fenómeno intelectual y cognitivo, el humor y una manifestación neurofisiológica compleja, la risa” (Ermida, 2008, p. 6).

1.1.2 Humor, comicidad y chiste

Esta diferenciación conceptual deriva de dos grandes corrientes que coexisten aún hoy (Ruch, 1998). Desde la tradición derivada del campo de la ética filosófica, el humor (ligado únicamente a una función benevolente), el chiste, el ingenio, entre otros fenómenos, son elementos de “lo cómico”, noción general definida como la facultad de provocar risa o diversión (Ermida, 2008; Ruch, 1998). En esta corriente ubicamos a quienes consideran el humor y lo cómico como dos especies diferentes dentro del dominio de lo irrisorio (Pollock, 2003; Steimberg, 2001; y Traversa, 2005, 2009; entre otros). Contrariamente, desde la tradición angloamericana es el humor el fenómeno que circunscribe a los otros, e incluye tanto formas benevolentes como agresivas.

El ensayo freudiano ha constituido un gran aporte en la diferenciación entre el chiste, lo cómico y el humor, a partir del análisis de las condiciones sociales de producción y la posición que adopta el sujeto de enunciación en cada caso. Freud distinguió tres fenómenos asociados a la risa: 1) el ingenio o el chiste (*witz*, en alemán); 2) el humor; 3) lo cómico. Cada uno implica un mecanismo especial por el cual la energía psíquica es economizada y disipada en forma de risa. El interés de su estudio radicó en la posibilidad de examinar el funcionamiento psíquico a través de las técnicas específicas del chiste. La perspectiva freudiana lo conceptualiza como una forma humorística con características particulares: la brevedad, la intención, la situación comunicativa, entre otras. Además, el chiste produce significaciones vinculadas a contextos específicos y prácticas de lenguaje. Por eso, para Freud (1905), el chiste es un fenómeno social y comunicativo, que implica la realización de una acción (contar el chiste) y la presencia de tres sujetos: el sujeto que enuncia, el que lo escucha y el sujeto acerca de quién se hace el chiste. Nadie se contenta con hacer un chiste únicamente para sí mismo, sino que aparece la necesidad de comunicarlo a otro que “logre rescatar el placer de la palabra” (Freud, 1905, p. 138), que pueda “descargar el gasto de

investidura” (p.141) que el narrador no puede. Esto es diferente a lo que para él sucede con el humor, que puede darse en un único sujeto (Freud, 1905).

Lo cómico refiere para Freud a las formas no verbales de alegría, como las payasadas cómicas, las metidas de pata. Entonces, en la comunicación de lo cómico hay dos sujetos intervinientes: el sujeto que descubre la comicidad y el sujeto en el que la comicidad es descubierta y por lo tanto éste se constituye en objeto.

Desde la estética y en nuestro país, Macedonio Fernández también ha distinguido entre comicidad, chiste y humorismo. Ubica como propio de lo cómico a los acontecimientos, situaciones, acciones y gestualidad; mientras que lo propio del chiste sería el campo de lo verbal, donde se juegan ambigüedades y equívocos del discurso. También el diccionario Espasa-Calpe de la Real Academia Española (2005) define al chiste como un “dicho breve, agudo y gracioso”, por lo tanto una forma humorística verbal.

Estas distinciones conectan con la teoría de la comicidad de Bergson ([1899], 1939), quien propuso lo cómico como un fenómeno exclusivamente humano y por ende sólo perceptible en un contexto social, cuya característica esencial es la percepción de un automatismo o rigidez en los comportamientos sociales. De este modo, devienen risibles aquellos movimientos, gestos, formas y actitudes que hacen pensar en un “simple mecanismo” (Bergson, (1939, p. 30). Por ello, entre otros, resultan cómicos la repetición, la inversión de roles y la interferencia de series:

Tomar series de actos y repetirlos en un tono distinto o en un nuevo ambiente; invertirlos de modo que aun conserven su sentido, o mezclarlos de manera que sus significaciones se entrecrucen, es siempre cómico, porque equivale a lograr que la vida se deje manejar como una máquina (Bergson, 1939, p. 90-91).

La transposición es también destacada por Bergson como un recurso de gran fuerza cómica, que puede darse por un reemplazo de tonos (por ejemplo entre lo familiar y lo solemne, que podría dar lugar a la parodia); por la degradación (una idea elevada se presenta como mediocre, que resulta en el ridículo); por la exageración.

En todos estos antecedentes, subrayamos que lo cómico se descubre en situaciones, y por lo tanto queda ubicado en el terreno de la realización, de lo situacional, que implica una incongruencia de tipo mecánica, al tratarse de algo involuntario que se percibe en las personas, animales y objetos, tanto en sus movimientos como en sus características esenciales. En cambio, lo humorístico permanece en el terreno de la abstracción: “es una construcción discursiva en alguna materia significativa (musical, verbal, icónica)”, (Flores, 2009, p. 54). Esto permite distinguir comicidad de humor en el clásico ejemplo de la persona que resbala en la calle, que puede ser cómico o no. Sólo

será cómico si ocurre en situaciones determinadas y provoca risa. Lo humorístico será lo que dice la persona cuando se levanta.

Compartimos con estos enfoques la caracterización que realizan de “lo cómico”, en tanto “(...) efecto de lo incongruente que desencadena la risa”, mientras que el humor o humorismo como noción más englobadora, “(...) supone, junto al *posible* efecto de lo cómico, la distancia crítica sobre esa percepción de lo incongruente” (Flores, 2009, p.111, subrayado mío). Por lo tanto, puede haber humor sin comicidad cuando lo dominante es lo reflexivo (Mauron, 1998), lo cual daría lugar al “humor serio”: “cuando el énfasis se coloca en lo cómico, lo desencadenante es la risa; cuando se coloca en lo reflexivo, el humor se hace escéptico, incluso serio” (Flores, 2009, p.111). Queda en evidencia aquí, nuevamente, que la elicitación de la risa no es una condición necesaria en el fenómeno del humor.

1.1.3 Humor e ingenio

Como vimos, alrededor del siglo XVIII cuando se comienza a considerar el carácter intelectual, consciente y estético del humor, el humor y el ingenio se volvieron conceptos cercanos (Escarpit, 1962). El ingenio era usualmente asociado al carácter exclusivamente verbal de una declaración, en contraposición a lo situacional, fáctico y natural del humor (Ermida, 2008), y en consecuencia se distanciaba un poco de los fenómenos risibles. Cuando el humor tendió a ser conceptualizado como una forma benevolente de conducta (destacando su dimensión ética), el ingenio fue asociado a una actitud contrapuesta, cruel (Bergson, 1939; Cox, 1876) o indigna y agresiva (Freud, 1928).

En el siglo XX tendió a disiparse la distinción entre ingenio y humor como dos formas opuestas en términos de benevolencia. No obstante, tal como se comentó anteriormente, algunos fenómenos profundizaron la complejidad de su definición a partir de las traducciones a diferentes lenguas, por lo cual el ingenio quedó asociado a la creación de humor en algunas lenguas y en otras adquirió un sentido más general.

En español, el ingenio refiere a la facultad para discurrir o inventar (Diccionario de la lengua española Espasa-Calpe, 2005), que puede o no estar ligado a la invención humorística. Ya en el siglo XVIII, Giambattista Vico se refería al ingenio como una fuerza creativa, que permite al ser humano inventar nuevas relaciones y así alterar el mundo y crear historia (Vico, 1996 [1744]). Se trata de un término un tanto más amplio que el utilizado en inglés: *wit*, entendido como la aguda percepción y la expresión hábilmente apta de conexiones entre ideas que despiertan diversión y placer (Random House

Unabridged Dictionary of American English, 2020). Aquí el ingenio se asocia por definición a un tipo de humor verbal.

En alemán la palabra *witz* se traduce principalmente como chiste (como fue utilizado en la obra de Freud), pero también como ingenio o agudeza (Compact Plus Alemán Harper Collins Publishers, 2007).

1.1.4 Humor y juego

Otro de los fenómenos en estrecha relación con el humor es el juego. Durante el siglo XX se han dedicado numerosos estudios a la relación juego-humor, en el intento por considerar el fenómeno humorístico de manera integral en sus aspectos cognitivos, emocionales y sociales, y en tanto es una actividad inherentemente placentera (Eastman, 1936). Entre los consensos respecto a esta relación, ambos fenómenos requieren y generan una actitud de “como si” y se despliegan en contextos percibidos como seguros (Rothbart, 1976). Además, implican la puesta en práctica de habilidades y conocimientos. Tanto el humor como el juego se aprenden en contextos de crianza, a partir de señales y explicaciones intencionales por parte de los cuidadores (Bergen, 1998).

Como profundizaremos en el Capítulo 3, al participar en un acto humorístico, se juega con el lenguaje y con ideas (esquemas, guiones), así como se juega con objetos y se experimenta placer cuando se exploran nuevas e inusuales maneras de usarlos. La incongruencia es una manifestación del juego con estas ideas, en las cuales palabras y conceptos se utilizan de manera inusual, sorpresiva, incongruente, activando esquemas que normalmente no se asocian entre sí (Martin, 2007). Sin embargo, no todo “como si” es humorístico. Por ejemplo, un niño que se disfraza con la ropa de la madre y juega a ser ella, despliega un juego simbólico, pero no necesariamente humorístico. Si en vez se pone los zapatos en sus manos y el vestido al revés, con la intención de divertirse y/o divertir a otros, hablamos de humor, en tanto crea una incongruencia, exageración o discrepancia respecto de cómo son las cosas usualmente, junto con una actitud lúdica (Martin, 2007).

Uno de los referentes en el estudio del humor como una actividad *paratélica* lúdica es Michael Apter (1982). Parte de la consideración del juego como “un estado mental, una forma de ver y ser, un “set” mental especial hacia el mundo y hacia nosotros en el mismo” (Apter, 1991, p. 31 traducción mía). De este modo, una persona puede abordar cualquier actividad de manera lúdica si activa ese estado mental “no serio”, orientado a la actividad (no a otras metas). El juego se caracteriza por ofrecer un marco protector, que constituye una “zona psicológica segura”. Apter se refiere a este marco

mental lúdico como *paratélico*, a diferencia del *télico* (estado dirigido a metas usualmente presente en las actividades cotidianas). Lo que sugiere es que nos movemos diariamente entre esos dos estados (de allí que su teoría es llamada “teoría de la inversión”). Respecto de aspectos cognitivos, propone el término “sinergia” (dos interpretaciones co-ocurrentes y contradictorias sobre un mismo objeto), similar a la “bisociación” de Koestler (1964), que también depende del estado télico o paratélico. En el estado paratélico lúdico, las sinergias son agradables y emocionalmente excitantes, produciendo la sensación placentera de que los pensamientos de uno oscilan entre dos interpretaciones incompatibles de un concepto, generalmente percibidas como opuestos: real y no real, importante y trivial, amenazante y seguro. La activación simultánea de varios esquemas para tratar de dar sentido a un fenómeno humorístico permite tanto al creador como al oyente, participar en sinergias cognitivas lúdicas de alto disfrute.

Habiendo precisado algunos fenómenos cercanos y/o co-ocurrentes con el humor, estamos en condiciones de recorrer las principales teorías acerca del humor en sí. Si bien éstas han sido pensadas principalmente en relación al humor adulto, y no necesariamente gráfico, ponen de relieve dimensiones y mecanismos que están involucrados en la producción de humor gráfico en la niñez y adolescencia.

1.2 Teorías del humor

La historia del concepto de humor ha dado lugar al desarrollo de diversas teorías que buscan explicar la creación e interpretación humorística. Ya en 1923 Greig listaba 88 teorías diferentes (Martin, 2007), y éstas pueden ser clasificadas de diversas maneras (ver por ejemplo, Attardo, 1994).

Cabe destacar que ninguna de las teorías constituye por separado una respuesta autosuficiente a las innumerables preguntas que plantea el humor. Como afirma Raskin (1985, p. 30), es preferible suponer que “una síntesis de esas características puede servir como una mejor aproximación de lo que es el humor que cualquier teoría parcial tomada por separado”. En este sentido es que Martin (2007) advierte que en la actualidad contamos con numerosas “mini-teorías” que abordan temas específicos, por ejemplo el abordaje de la ironía, de la burla, etc. y desde múltiples enfoques. Debido a su tratamiento multidisciplinar, las teorías también varían según focalicen en las condiciones sociales y/o personales que facilitan la creación y/o interpretación del humor, en las metas que se persiguen, los mecanismos que se ponen en juego o en los contenidos del humor (Attardo, 1994).

Es usual que se nombren las teorías en plural, dado que son agrupaciones de diversos autores y disciplinas, que comparten una similar conceptualización del humor y sus términos asociados que, arbitrariamente pero con suficiente consenso, se han agrupado bajo la denominación de una misma teoría, si bien no son en rigor todas teorías (Keith-Spiegel, 1972).

La clasificación más reconocida, con vigencia en la actualidad (ver Martin y Ford, 2018), es aquella que las agrupa en: las teorías de la superioridad, provenientes de la filosofía y sociología; las teorías de la descarga, cuyas contribuciones provienen del psicoanálisis así como también de otras disciplinas y que hacen hincapié en los aspectos emocionales de humor, dando cuenta de su naturaleza placentera y en la posibilidad de expresar emociones de manera lúdica; y las teorías de la incongruencia, que abordan las dimensiones cognitivas de la percepción humorística.

1.2.1 Teorías de la superioridad

Este grupo de teorías tiene su origen en la Grecia Antigua y se centran en la relación con la risa ante otros, que la inscribe en el campo semántico del ridículo (Llera, 2003). Según Platón, al descubrir un vicio o una desgracia en el otro y reírnos de él sentimos un “menosprecio burlón” (Filebo, 48e-50d, en Llera, 2003). Thomas Hobbes en el “Leviatán” (1651), también se refirió a la súbita autoaprobación (“la gloria súbita”) que sentimos los seres humanos ante los defectos de otros, caracterizada como un signo de pusilanimidad. Por su parte, Bergson en el siglo XX dirá que “el que ríe reentra en sí mismo y afirma más o menos orgullosamente su yo” (citado por Llera, 2003, p. 616). Este filósofo además adscribe al humor una función social correctiva de los comportamientos desviados.

Un referente de la teoría de la superioridad más contemporáneo es Gruner, quien ve al humor como una “agresión lúdica” (1978). Entiende que todos los chistes, no importa cuán inocentes aparenten ser, son una especie de concurso, con un ganador y un perdedor.

Cuando encontramos humor en algo, nos reímos de la desgracia, estupidez, torpeza, defecto moral o cultural, repentinamente revelado en otra persona, ante quien instantánea y momentáneamente nos sentimos “superiores” ya que no lo somos, en ese momento, desafortunados, estúpidos, torpes, moral o culturalmente defectuosos, y así sucesivamente. Sentirse superior de esta manera es “sentirse bien”; es “obtener lo que quieres”, ¡Es ganar! (Gruner, 1997, p. 6).

Un aspecto relevante de las teorías de la superioridad radica en la importancia dada a la motivación de quien crea humor, que puede estar guiada por la intención de agredir con mayor o menor explicitación -denominado “humor excluyente” (Attardo, 1994) o “humor de provocación” (Defays, 1996)-, contrario a una motivación guiada por otras intenciones como divertir o hacer reflexionar al oyente/receptor/lector (“humor inclusivo”, “humor prosocial”).

En la actualidad, algunos enfoques han abordado la función cohesiva del humor en los grupos y su rol para mantener o subvertir relaciones de poder. Como propone Levine (1959, p. 12): “el humor es un proceso interpersonal, es mucho más que la expresión de agresión disfrazada y mitigada. También es una fuerza de cohesión que moldea las relaciones humanas.” En la adolescencia, cuando los grupos de pertenencia son de vital importancia, el humor encuentra un lugar privilegiado para crear lazo social o, en su defecto, para destruirlo (Abrams, Bippus, y McGaughey, 2015; Ford, Breeden, O'Connor y Banos, 2017; Gervais y Wilson, 2005; Martin y Ford, 2018; Tajfel y Turner, 1986).

1.2.2 Teorías de la descarga

Parten del supuesto de que el placer humorístico deriva del alivio de ciertas tensiones psíquicas o de la liberación de inhibiciones, leyes y convenciones sociales. Siendo sus precursores Shaftesbury (1709) y Spencer (1860), ellos junto a Freud a principios del siglo XX son sus más reconocidos referentes. También la descripción de Bajtín (1982) sobre la cultura popular de la risa puede interpretarse como sublimación social de los valores impuestos por la cultura oficial. Aquí se advierte su carácter sociocultural, donde se teje una cierta complicidad al crear, comprender y/o disfrutar participativamente manifestaciones humorísticas.

Desde el punto de vista lingüístico, hay quienes focalizan en aquellas producciones verbales que buscan liberarse de ciertas reglas del lenguaje o convenciones que regulan las interacciones (Grice, 1975, 1989).

En el caso del psicoanálisis, para Freud el humor ocurre en situaciones estresantes o aversivas, en las cuales normalmente se experimentaría tristeza, miedo, enojo, pero en las cuales la percepción de elementos incongruentes en la situación provee una perspectiva diferente y surge la posibilidad de no experimentar ese afecto negativo. Es por esto que el autor lo considera uno de los más altos mecanismos de defensa, y destaca su aspecto liberador. El placer derivado del humor (en este sentido estricto freudiano) surge de la descarga de energía que podría haber sido asociada a ese afecto negativo, pero que ahora deviene redundante. Es este tipo de humor el

asociado al humor autorreferencial. En el caso del chiste, la risa que se produce como efecto humorístico genera una descarga de energía, que redundando en ahorro de gasto psíquico y hace que el sujeto se cuestione por un momento las representaciones y formas de comportamiento aceptables por una cultura, lo cual le permite experimentar por un momento el placer ilícito derivado de la liberación de algunos de los impulsos sexuales y agresivos primitivos. En el caso de la comicidad, un observador genera expectativas que son violadas, y por ende la energía psíquica deviene redundante, lo cual produce una risa de carácter infantil. Lo cómico también puede servir para la descarga de energía agresiva.

Su teoría ha nutrido numerosos estudios actuales y desde otros enfoques, como son los estudios sobre humor en tanto herramienta de afrontamiento y regulación de emociones (Führ, 2002; Klein y Kuiper, 2006, entre otros). Cabe destacar que “humor” era utilizado por Freud de una manera estricta y diferente a la que adoptamos en este estudio, que tal como vimos en el recorrido histórico, desde un enfoque global incluye todos los fenómenos que provocan risa.

1.2.3 Teorías de la incongruencia

Si bien tienen más de 250 años, las teorías que postulan que la percepción de una incongruencia es un aspecto determinante para caracterizar algo como humorístico, aún siguen vigentes y han dado lugar a una enorme cantidad de estudios empíricos y teóricos, principalmente en Occidente a partir de 1970. Su característica fundamental es que se trata de teorías de carácter cognitivo, dado que se basan en la noción de concepto y expectativa (Attardo, 1997). El humor se entiende como la capacidad cognitiva para procesar incongruencias potencialmente divertidas, lo que significa comprender y apreciar los estímulos humorísticos (Samson, 2008). Centradas particularmente en los procedimientos de razonamiento subyacentes al procesamiento del humor, estas teorías no desconocen la influencia de otras variables en juego en su apreciación, como son los aspectos motivacionales, emocionales, y contextuales (Samson, 2008).

El término “incongruencia” cobró auge durante el siglo XVIII en el campo de la filosofía. El filósofo escocés James Beattie, en su “Essay on Laughter and Ludicrous Composition” (1764) aseguraba que al ver algo gracioso, nuestra risa “parece emerger de la percepción de las cosas como incongruentes unidas en un mismo ensamble” (Beattie, 1779, p. 318, traducción mía).

En Inglaterra, William Hazlitt en “Sobre el ingenio y el humor” (1818) describe los factores desencadenantes y los componentes del humor: la suspensión de la creencia,

el juego con la imaginación, la relación de contraste entre naturaleza y accidente. Estos serán retomados en teorías posteriores, por lo cual existe cierto consenso en considerar al Hazlitt como “el padre de la incongruencia”, si bien no fue el primero en referirse a ella (Martin, 2007).

Kant (1790), así como Schopenhauer (1819), también destacaron el carácter repentino de la incongruencia: “la causa de la risa en todos los casos es simplemente la percepción repentina de la incongruencia entre un concepto y los objetos reales que se han pensado a través de él en alguna relación, y la risa en sí es sólo la expresión de esta incongruencia” (en “El mundo como voluntad y representación”, 1819, reimpreso en Morreall, 1987, p. 52).

En el siglo XX, el psicólogo Hans Eysenck afirmaba que “la risa resulta de la integración súbita de ideas contradictorias o incongruentes, actitudes o sentimientos que se experimentan de manera objetiva” (1942, p. 307).

Otro importante antecedente es Koestler (1964), quien describió el patrón subyacente al humor como la percepción de un evento en dos contextos incompatibles. Elaboró el concepto de *bisociación*, para referirse al proceso mental involucrado en el humor, el descubrimiento científico y la creatividad artística. La bisociación se refiere al proceso mental de percepción de la incongruencia, el cual ocurre cuando una idea es percibida simultáneamente en dos tipos diferentes de marcos de referencia, consistentes y usualmente no relacionados. Si bien Koestler estaba de acuerdo con que la bisociación debía estar acompañada de elementos agresivos para resultar divertida, los teóricos posteriores desestimaron la importancia de dichos elementos (Martin, 2007).

Ahora bien, el tema de la incongruencia ha despertado controversias en relación con: 1) si su mera existencia caracteriza a un fenómeno como humorístico o si precisa de otros componentes o instancias; 2) sobre las características de esa incongruencia; 3) si la incongruencia debe apreciarse, comprenderse, y/o resolverse; 4) el rol de la risa a partir del elemento incongruente para definir a un fenómeno como humorístico.

Con relación al primer punto, Martin (2007) describe que hay cierto consenso en considerar que la incongruencia por sí misma no resulta siempre humorística. Por ejemplo, algunas teorías han sugerido que la incongruencia debe ocurrir repentinamente (Suls, 1983), o debe tener lugar en un contexto lúdico y no amenazante (Defays, 1996; Nerhardt, 1977; Rothbart, 1976), ambos puntos cuentan hoy en día con gran apoyo empírico y teórico (Mireault y Reddy, 2016).

McGhee, quien ha sido uno de los máximos referentes de fines del siglo XX en esta cuestión y en torno al desarrollo del humor, insiste en que la incongruencia humorística, a diferencia de otras incongruencias, debe mostrar, tanto en adultos como en niños, un elemento de fantasía y un elemento de juego (1979). Esto es similar a lo

que propone más actualmente Ruch (2001), en el estudio del disfrute y su relación con la resolución de la incongruencia. En el caso del humor absurdo, sin sentido, es el modo lúdico el que posibilita disfrutar el engaño experimentado y la toma de conciencia de que la capacidad de atribuir sentido, de resolver la incongruencia, ha sido usurpada (Ruch, 1993).

La tradición en investigaciones sobre humor también ha dedicado décadas al estudio -particularmente en el terreno del chiste y sólo más recientemente en algunos tipos de humor gráfico- de un “factor extra”: la resolución. Tradicionalmente postulaban que la incongruencia debía resolverse para resultar divertida. Shultz (1972) propuso una teoría de resolución de la incongruencia que sugiere que el remate de un chiste crea una incongruencia al introducir información incompatible con el entendimiento inicial. El receptor del chiste debe buscar dónde está la ambigüedad, que puede ser léxica, fonológica, gestual, de estructura superficial o profunda. De forma similar, Suls (1972, 1983) propuso un modelo de la comprensión del humor, pensada como una tarea de resolución de problemas, en dos etapas. Primero se crea una expectativa acerca del final del chiste. Si no se cumple esa expectativa, se genera una sorpresa y se busca una regla cognitiva que haga comprensible el remate final con el material del chiste. Si esa regla se encuentra, surge la risa, sino la perplejidad o el desconcierto. Por lo tanto, para estos autores, la resolución es el complemento de la identificación de la incongruencia, y juntos constituyen la comprensión, la parte intelectual de la reacción humorística que es una base indispensable para la diversión.

Una tercera propuesta, más reciente, es la proveniente de teorías del humor cognitivo-lingüísticas que vinculan pragmática y análisis del discurso (la Teoría del Humor -propuesta por Raskin en 1985-, y su revisión y ampliación, la Teoría General del Humor Verbal, de Attardo y Raskin, 1991). Según Raskin (1985) dos condiciones son necesarias y suficientes para percibir un texto –ellos analizan chistes verbales- como divertido: 1) el texto debe ser compatible, totalmente o en parte, con dos guiones distintos y 2) los dos guiones diferentes deben ser opuestos. Según esta teoría los guiones están determinados por el contexto y experiencia personales. Cada guión es entendido como una estructura cognitiva internalizada por el hablante nativo, que representa su conocimiento de una pequeña parte del mundo (rutinas, procedimientos, situaciones).

La teoría de Attardo y Raskin (1991) describe seis recursos que son relevantes para describir textos humorísticos (verbales o visuales): oposición de guiones, mecanismos lógicos, situación, objetivo, estrategia narrativa y lenguaje.

En el caso de los mecanismos lógicos, que describen el tipo de relación entre los guiones, le permiten al lector oyente entender cómo resolver la incongruencia para

captar el chiste (Attardo y Raskin, 1991; Attardo, Hempelmann y DiMaio, 2002). En este sentido, Attardo (1997) propone tres etapas: configuración, resolución e incongruencia. Considera que la resolución precede a la incongruencia, es decir, el mecanismo lógico (que Attardo identifica con la resolución) activa un guión alternativo que, junto con el guión inicial, crea la incongruencia. Por lo tanto, su propuesta asume que el humor surge de la activación simultánea de dos secuencias de guiones incompatibles y difiere de los modelos de resolución de la incongruencia de Shultz (1976) y Suls (1972), que postulaban que el humor se provoca sólo después de que la incongruencia se ha resuelto.

Sin embargo, Pien y Rothbart (1976) advertían que la resolución de la incongruencia es a menudo parcial, y proponían la distinción entre:

1) Incongruencias imposibles: elementos inesperados e imposibles según nuestro conocimiento del mundo. Por ejemplo, galletitas que lloran.

2) Incongruencias posibles: elementos inesperados o improbables pero posibles. Por ejemplo, un hombre ejecutivo que pisa una cáscara de banana.

3) Resoluciones completas: cuando la incongruencia inicial es consecuente con la información de la resolución.

4) Resoluciones incompletas: cuando la incongruencia inicial es consecuente con la información de la resolución, pero en cierta medida, ya que no es enteramente significativa porque la situación continúa siendo imposible.

En los dos primeros casos de esta clasificación, el humor puede versar sobre contenidos fantásticos (incongruencias imposibles), o bien de tipo realista (incongruencias posibles). Esto concuerda con una de las oposiciones de guiones planteadas por Raskin: Posible/Imposible: una situación plausible vs. una situación total o parcialmente imposible o menos plausible de que ocurra. Los otros dos tipos de oposición son: Existente/No existente (en inglés *Actual/Non actual-Non existing*): algo ocurre vs. algo no ocurre o es incompatible con el ocurrir de la situación; y Normal/Anormal: un esperado estado de los hechos vs. un inesperado estado de los hechos. Este último tipo de oposición es el clásico final inesperado o remate en una viñeta.

Más recientemente, los estudios de Ruch y sus colegas (Ruch, 1981, 1992, 1995, véase también Ruch y Hehl, 1998) han propuesto un *continuum* para pensar la resolución de la incongruencia. En un extremo del continuo, los chistes de resolución de la incongruencia contienen una incongruencia que es (casi) completamente resoluble, a partir de la información disponible. En el otro extremo del continuo está el *humor absurdo o sin sentido*, que también tiene un remate sorprendente o incongruente. En sintonía con McGhee y otros (1990), el humor sin sentido se subdivide en tres tipos: 1) aquellos

en los que el remate no ofrece ninguna solución, 2) aquellos que proporcionan una solución parcial (dejando una parte esencial de la incongruencia sin resolver), y 3) aquellos que crean nuevos absurdos e incongruencias. Hempelmann y Attardo (2011) también aportaron evidencia de la falta de resolución completa en el caso del humor absurdo.

En síntesis, estos enfoques sitúan la comprensión humorística como un campo de problema, en el cual una producción humorística estimula un trabajo cognitivo de comprensión por parte del destinatario. Además, Martin (2007) observa que el tema de la resolución de la incongruencia no se aplica a todas las formas del humor, sino que se aplica a ciertas clases de chistes principalmente verbales y a ciertas clases de viñetas humorísticas. Esto coincide con la revisión de Puche Navarro y Lozano (2002), quienes destacan la escasez de estudios que aborden los distintos objetos o formas humorísticas, así como la ausencia de profundización de los diferentes modos de comprensión del humor y sobre la naturaleza de la relación incongruente. También señalan la importancia capital que se le ha otorgado al humor verbal como indicador de la actividad cognitiva.

Hasta el momento, el enfoque cognitivo ha destinado casi por completo su atención a la comprensión humorística más que a la creación, y principalmente desde teorías psicolingüísticas y lingüísticas aplicadas (Martin, 2007; Martin y Ford, 2018). A modo de ejemplo, se han orientado a conocer cómo las narrativas humorísticas – principalmente verbales- son procesadas, entendidas e interpretadas (Norrick, 1986; Raskin, 1985; Samson y Hempelmann, 2011). Enfoques pragmáticos se han interesado además por la manera en que se comunica el humor en situaciones interpersonales (Graham, Papa y Brooks, 1992; Norrick, 2003).

1.3 Recapitulación

En esta tesis entendemos al humor como un concepto amplio que cubre una diversidad de fenómenos, en sintonía con la tradición angloamericana (Ermida, 2008; Ruch, 1998). Desde esta perspectiva, y a diferencia de la ética filosófica, el humor no se circunscribe a uno de los elementos de lo cómico ni es esencialmente benevolente.

No obstante, reconocemos aportes de quienes, a partir del ensayo freudiano con fuerte énfasis en las condiciones sociales de producción y la posición que adopta el sujeto de la enunciación, consideran “lo cómico” como noción con un mayor grado de generalidad. Compartimos con estos enfoques la caracterización que realizan de “lo cómico”, en tanto efecto de lo incongruente que desencadena la risa y que, por lo tanto, queda ubicado en el terreno de la realización, de lo situacional generalmente ligado a

representaciones corporales, donde la incongruencia es de tipo mecánica (al estilo Bergson).

Desde nuestro enfoque, el humor (llamado por algunos “humorismo”), en tanto noción englobadora “(...) supone, junto al *posible* efecto de lo cómico, la distancia crítica sobre esa percepción de lo incongruente” (Flores, 2009, p.111, resaltado mío). Dos consideraciones surgen de esta conceptualización. Por una parte, lo humorístico permanece en el terreno de la abstracción: “es una construcción discursiva en alguna materia significativa (musical, verbal, icónica)” (Flores, 2009, p. 54), donde lo cómico puede formar parte del humor, pero también puede haber humor sin comicidad, aún con fines lúdicos o bien reflexivos/denunciativos, que dan lugar al “humor serio” (Flores, 2009). Por lo tanto y, en segundo lugar, la elicitación de la risa deja de ser una condición necesaria en el fenómeno del humor. Retomar los aportes de raíz freudiana nos permite ubicar el humor dentro del terreno del disfrute, y proponemos referirnos a la emoción de alegría para muchas de las formas humorísticas, pero no para todas. Y es el mismo caso para la sonrisa o la risa, que sería sólo un efecto en los casos en que la alegría es la emoción suscitada, pero no tiene por qué ser indispensable cuando otras son las emociones promovidas por el estímulo humorístico.

Del recorrido teórico abordado, en este trabajo pensaremos el humor como un sistema psicológicamente complejo que incluye elementos cognitivos, emocionales, sociales y comportamentales (Loizou, 2005). Desde una perspectiva cognitivo-comunicativa, entendemos al humor como un acto comunicativo (Charaudeau, 2006; Ermida, 2008), y semiótico (Attardo, 2001). Sirviéndonos principalmente de la teoría de la incongruencia, de índole cognitiva, entenderemos como humorístico aquel fenómeno que, desde una actitud lúdica, proponga intencionalmente una incongruencia. Difiere de otras manifestaciones divertidas (o cómicas) accidentales o no intencionales, como las que Nilsen y Nilsen (2000) abordan como humor físico (contratiempos, tropiezos) o verbales (por ejemplo, faltas de ortografía, errores de pronunciación), que implican una incongruencia mecánica. No obstante, y tal como veremos más adelante, estas manifestaciones divertidas no intencionales se vuelven cómicas en el caso del humor gráfico, dado que son intencionalmente abordadas por los autores.

Considerando el objeto de estudio de esta tesis, la creación humorística gráfica, a continuación, ahondaremos en la descripción de lo que entendemos por humor gráfico y los múltiples desafíos implicados en su producción.

2. El humor gráfico como actividad cognitivo-comunicativa

El humor gráfico en sentido amplio es “toda expresión humorística que se manifiesta a través de una imagen” (Almeida, 2007, p. 126). A diferencia de otras formas humorísticas, como el humor verbal o el humor expresado corporalmente (por ejemplo, en la pantomima, el stand up) el humor gráfico tiene a la imagen -y específicamente al dibujo- como principal modo semiótico, en el que signos icónicos y plásticos co-participan en la producción de sentido (ver Grupo Mu, 1992; Joly, 2009). Además, muchas veces el dibujo se articula con la escritura. El resultado es un “texto” multimodal (El Refaie, 2009; Forceville, 2005), entendiendo al texto como el “(...) trazo de la intención concertada de un locutor de comunicar un mensaje y producir un efecto” (Schmidt, 1973, citado por Vilches, 1984). En esta unidad de comunicación, tanto la imagen como la escritura se insertan en una viñeta única o se enlazan en una tira, de formato generalmente cuadrado o rectangular.

El presente capítulo introduce al humor gráfico como un género discursivo y propone una caracterización de sus “formas típicas” (apartado 2.1). Seguidamente planteamos la creación de humor gráfico en relación con la configuración de un “espacio de problema” que, por su carácter exploratorio, permite el despliegue de diversos recursos cognitivo-comunicativos (apartado 2.2). Dichos recursos ponen en relación varios aspectos semióticos y comunicacionales, que distinguimos en términos de cinco niveles centrales (aunque no exhaustivos) interrelacionados: modal, lógico, retórico, pragmático y temático (apartado 2.3).

2.1 El humor gráfico como género discursivo

El humor gráfico puede entenderse como un género discursivo (Pedrazzini y Scheuer, 2018a), en tanto se compone de “formas típicas relativamente estables de construcción del conjunto” (Bajtín, 1986, p. 64), que resultan en enunciados con una función determinada y ciertos tipos temáticos, composicionales y estilísticos. Estas recurrencias previsibles se presentan en un continuo que se extiende desde la estabilidad a la variación, de modo que algunas formas son rígidas y estandarizadas, mientras que otras son “flexibles, plásticas y creativas” (Bajtín, 1986, p. 78).

Por otra parte, el carácter discursivo del género implica un sentido construido social y culturalmente (Zecchetto, 2006), y por lo tanto también situado. En palabras de Milton (1999): “el lenguaje verbal y las otras semióticas con que se construyen los textos son partes integrantes del contexto socio-histórico y no una cosa de carácter puramente instrumental, externa a las presiones sociales” (p. 24, en Zecchetto, 2006, p. 255).

A su vez, en el humor gráfico circulan y dialogan una diversidad de discursos. Por ello se trata de una práctica social “intrínsecamente hipertextual”, en tanto:

(...) ha sido entendido, siempre, como discurso sobre discursos; no es en principio concebible que en él haya paisaje, naturaleza muerta o composición abstracta, en la medida en que no es pensable que prime en él la reproducción o producción de lo visual en tanto tal (...) Y esa condición subordinada es permanentemente comunicada por el contexto de géneros periodísticos en el que es instalado (en diarios, revistas o colecciones especializadas), a los que tematiza o ilustra; y también por el metadiscurso acompañante, especialmente el paratextual en las mismas publicaciones-soporte (Steimberg, 2013, p. 184).

La producción de humor en formato gráfico es una actividad comunicativa que conlleva un proceso creativo en el cual quien se aboca a la actividad asume diversos roles: autor, director, guionista, artista, narrador (ver Wright, 2007). La relación que se establece entre el autor y el destinatario en el humor gráfico ha suscitado reflexiones en el campo de la semiótica. Steimberg (2013) lo plantea a través del concepto de *despersonalización*: en el humor gráfico no hay un enunciador presente como sucede en la comunicación oral y tampoco el destinatario está presente en el momento de creación. Este destinatario ausente temporal y espacialmente, influye en la composición y estilo del género discursivo. En palabras de Bajtín (1982, p. 274): “Todo género discursivo en cada esfera de la comunicación discursiva posee su propia concepción del destinatario, lo determina como tal”. En esta línea, Eco (1981) elabora el concepto de “lector modelo” y propone construcciones “fantasma” para abordar los textos (según las competencias y contextos de los destinatarios).

Algunas características del género tienen una “función introductoria” (Padilla García, 2013, p. 3), al actuar como pistas que predisponen al lector a leer un tipo de género en particular y proponen, por lo tanto, un tipo de comunicación. Las viñetas, los títulos, la sección de la que forma parte (como es la última página de un diario), la firma del autor, funcionan “como si un humorista dijera: ‘Oye, prepárate porque te voy a contar una broma’ (Padilla García, 2013, p. 3). En esta línea, Forceville (2005) entiende al género como un dispositivo de encuadre crucial que rige la interpretación.

Justamente, dado que la especificidad de un género radica también en sus formas de legitimación y jerarquización (Laura Vazquez, comunicación personal en

2018), aunque actualmente el humor gráfico circula por diversos medios (redes sociales, chats, blogs, etc.), aún es reconocible su origen en la prensa, donde funciona/ba en determinados espacios de particulares publicaciones-soporte (diarios, revistas). Este origen, que generalmente se reconoce en la prensa inglesa en 1843, se caracteriza además por los temas que se trataban humorísticamente, dedicados a la crítica política (Online Etymology Dictionary, 2018). En inglés, el término cartoon se ha utilizado desde entonces, para designar “un texto esquemático y condensado, a menudo reducido a una viñeta única publicada en la prensa, en la cual los dibujantes despliegan una amplia gama de recursos para comentar sobre asuntos sociales/políticos, eventos o personalidades” (Pedrazzini y Scheuer, 2018a).

En nuestro país, los primeros rastros del humor gráfico se remontan a los tiempos de la colonia en el Río de la Plata. Tenían también un tinte marcadamente político y en ocasiones rasgos costumbristas (Gociol y Rosenberg, 2003). La tira Mafalda, de Quino, es un ícono de la historieta humorística, que busca ir más allá de la burla o celebración de algún estereotipo y en su lugar complejizar los conflictos resultantes de personas con diferentes filosofías de vida. Con el paso del tiempo, este medio de comunicación se fue diversificando en cuanto a temas y motivaciones de los autores, dando lugar a distintos subgéneros (viñetas de actualidad política, de actualidad no política, atemporales; ver Pedrazzini y Scheuer, 2018a).

2.2 La creación de humor gráfico como espacio de problema cognitivo-comunicativo

En este trabajo planteamos que crear humor gráfico configura (y se configura en) un “espacio de problema”. Apoyados en esta noción, entendemos que crear humor gráfico constituye una actividad abierta, en tanto no hay una forma única de lograr la meta que cada autor se propone. Esto supone entonces que cuando una persona se enfrenta a una hoja en blanco, se crea un espacio de toma de decisiones, en el cual puede elegir cómo usar sus conocimientos disponibles, donde puede manipular con cierta libertad las representaciones (Wright, 2007) y jugar con las restricciones de los sistemas (Karmiloff-Smith, 1994), desde una perspectiva personal y cultural, que integra la imaginación viso-espacial, las emociones, modalidades sensoriales y el propio cuerpo (Scheuer, De la Cruz y Pozo, 2010).

La noción “espacio de problema” proviene del área de investigación sobre resolución de problemas, tanto en psicología cognitiva como en inteligencia artificial (Newell y Simon, 1972), motivados por conocer lo que hacen las personas cuando aportan lo que saben para alcanzar algún fin. La hipótesis es que cuando las personas

participan en actividades orientadas a objetivos, pueden abrirse a un espacio de problema, es decir a una “arena en la que se pueden plantear e intentar muchos problemas específicos” (Newell, 1979, p. 5). Esta noción ha sido utilizada también por Scardamalia y Bereiter (1992) para el establecimiento de sus modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en los cuales proponen el interjuego de dos espacios de problema (uno relativo al contenido y otro al retórico), y describen cómo son configurados éstos por expertos y novatos.

Un hecho del mundo se constituye en problema para una persona cuando ésta logra visualizar su ocurrencia, interrogarse sobre sus causas, incidencias y posibilidades, y adoptar perspectivas acerca de ese hecho. A su vez, la noción de espacio de problema pone de relieve la agencialidad de quien se aboca a la tarea: partiendo de que no hay respuesta única que pueda abarcar la multiplicidad de capas y facetas de un problema, abre una zona para la exploración, ensayo y puesta a prueba de estrategias alternativas y complementarias.

Concebir la exploración como una fase integrada del proceso de producción en una actividad, supera la visión que entiende al aprendizaje en términos de incorporación del canon y al uso experto, como aplicación de una maestría principalmente técnica. “La apuesta, en cambio, es poner en valor el pensamiento y la práctica exploratorias, ya que de no ser promovidas –y menos aún si se las coarta–, no ‘llegan naturalmente’ por sí solas’, ni ‘más adelante’” (Pedrazzini, Vazquez y Scheuer, 2020, p. 12). Se trata, entonces, de aprender a medida que se explora: “el conocimiento sobre una tarea se obtiene dando pasos en un espacio de problema” (Newell, 1979, p. 8).

Apoyándonos en la noción de jerarquía cognitiva estratificada (Monereo y Pozo, 2011; Werner y Kaplan, 1956), entendemos que para operar estratégicamente en el espacio de problema conformado por la creación de humor gráfico, es decir, para ajustar los conocimientos técnicos aprendidos a la demanda actual y generar planes de acción calibrados a las metas comunicativas, es preciso articular esos conocimientos ligados al “saber hacer” (*know how*, Ryle, 1949), con aquellos ligados a las circunstancias y motivos de su empleo (*know when and know why*, Garud, 1997) así como conocimientos proposicionales (*know that*, para Ryle, 1949; *know what* para Garud, 1997), específicos del género discursivo. Entre los aprendizajes técnicos, el humor gráfico parte de un dominio medianamente fluido del dibujo y –en algunos casos–, de la escritura.

Dibujar es una actividad que implica mucho más que la huella gráfica en un soporte. Al dibujar se piensa, se siente, se ordena la experiencia propia y se crea realidad (Cox, 2005; Dewey, 1934/1988; Wright, 2011). El dibujo implica un “juego con el sistema de significación” (Cox, 2005, p. 123), que es un proceso constructivo de “pensar en acción”. Lejos de constituir un pasaje directo de información a una superficie

bidimensional, tanto el dibujo como la escritura comprometen una amplia gama de procesos cognitivos y metacognitivos sofisticados, que requieren un esfuerzo constante para representar las relaciones entre los signos, de estos con el espacio y lograr así una narrativa inteligible; así como exploración, anticipación, invención, focalización, selección de información, adopción de un punto de vista, supervisión, revisión, comparación y evaluación según objetivos precisos y en función de las propias habilidades, limitaciones y materiales disponibles (Papandreu, 2014; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). Es decir que más allá del “saber hacer”, implica poner en juego representaciones ligadas al “saber decir” (Pozo, 2014) por lo que necesariamente están involucrados mecanismos correspondientes al “aprendizaje explícito”, orientando y abordando el dibujo y la escritura desde una actitud epistémica (Olson, 1994), que implica hacerse preguntas, encontrarse con la duda, el error, buscar comprender, tomar decisiones, en definitiva: “gestionar la incertidumbre” (Pozo, 2014).

Además, la puesta en juego de estos diferentes tipos de recursos en espacios de problema implica el despliegue de cierta agencia y plasticidad por parte de quien los implementa (Jewitt, 2009; O'Halloran, 2011). Las múltiples elecciones surgen de una síntesis dinámica y muchas veces tácita, que conjuga visiones acerca de las demandas, restricciones, posibilidades y desafíos de la situación, y de las propias intenciones, habilidades, limitaciones y experiencias.

Entendiendo la relevancia del carácter agentivo en el acto de creación de sentido en tanto es interesado, motivado, dirigido, intencional y selectivo, Cope y Kalantzis (2009) proponen la creación de sentido como una verdadera actividad de “diseño” en una doble dirección: simultáneamente aludiendo a estructuras y morfologías, así como al acto de construir. Al considerar todos los modos semióticos como procesos dinámicos de transformación en lugar de procesos de reproducción, las personas como “creadoras de signos” (*sign makers*) no se limitan a crear con lo que se les ha dado, sino que transforman significados. Si bien en muchas ocasiones el creador de sentido se vale de diseños previos, expresa su voz singular y situada en la combinación única de códigos, recursos y convenciones disponibles en su cultura. Crear sentido es entendido como “una expresión de la identidad de un individuo en la unión única de líneas que se cruzan de la experiencia social y cultural. Al diseñar, el creador de significado promulga un nuevo diseño” y por lo tanto crea un momento de transformación. “El acto de representarse a sí mismo el mundo y las representaciones de los demás en él transforma al alumno mismo. El acto de diseñar deja al diseñador rediseñado” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 177). Esta es una visión prospectiva de la semiosis, que coloca la imaginación y la reapropiación creativa del mundo en el centro de la representación y, por lo tanto, del aprendizaje. “El resultado de su trabajo de representación y su esfuerzo

de subjetividad es la subjetividad transformada y, por lo tanto, el aprendizaje” (Cope y Kalantzis, 2000; Kress, 2000, 2003).

En el siguiente apartado delimitaremos el espacio de problema que supone la creación de humor gráfico.

2.3 Niveles y dimensiones que configuran el espacio de problema al crear humor gráfico

Desde la perspectiva teórico-metodológica adoptada en este estudio, un “enfoque socio-constructivista de recursos”, que hemos esbozado en la Introducción y que iremos desplegando a lo largo de la tesis, consideramos conjuntamente la cognición y la comunicación. Recurrimos al neologismo *commognition* (Sfard, 2008, 2015), que, desde una lectura de raíz vigotskiana, subraya que el pensamiento, tradicionalmente considerado como una de las formas más internas e individuales de la actividad humana, es inherentemente colectivo y cultural. A su vez, pensar es comunicarse con sí mismo, por lo cual ambos procesos conforman una unidad indisociable.

En este trabajo nos interesamos por aquellos recursos cognitivo-comunicativos que se reconfiguran o activan (Hammer et al., 2004) al crear humor gráfico y que ponen en relación varios aspectos. En sintonía con la propuesta de Cope y Kalantzis (2009) para abordar las convenciones de un dominio –en nuestro caso el humor gráfico- nos valdremos de las preguntas básicas sobre la construcción de sentido que ellos proponen, en vinculación con los niveles semióticos de análisis propuestos por Pedrazzini y Scheuer (2018b): Modal, Retórico, Temático y Pragmático, a los cuales sumaremos el nivel que denominamos “Lógico”.

La pregunta: ¿a qué se refieren los sentidos representados?, convoca dos niveles. Por un lado, remite a la construcción del sentido y por lo tanto implica, a nivel Lógico, la elección de determinados tipos de representaciones, de carácter realista o ficticio, con las cuales procurar la presencia de una incongruencia humorística. Por otro lado, y en estrecha vinculación, el sentido se construye mediante el juego entre una situación ficticia y una situación referida -que abordaremos en detalle más abajo-, y por lo tanto convoca además al nivel Temático.

Las preguntas: ¿cómo se organizan los sentidos?, y ¿cómo encajan los significados en el mundo más amplio de sentidos? movilizan fundamentalmente los niveles Modal y Retórico. El nivel Modal discurre sobre los modos semióticos que participan activamente en el proceso de creación de sentido y humor en este género, tal como lo plantea el enfoque multimodal (Agüero Guerra, 2013, 2016; Al Masri, 2016; Jewitt, 2011; Kress, 2010; Kress y van Leeuwen, 2006; Martinec y Salway, 2005;

Serafini, 2013; Tsakona, 2009). El nivel Retórico incluye todos los mecanismos que dan forma al texto (Steimberg, 1998).

Las preguntas: ¿cómo conectan los sentidos a las personas que involucran?, y ¿a qué intereses responden los sentidos creados? Convocan los niveles Pragmático, que se enfoca en los fenómenos de comunicación interpersonales y comunitarios, así como en las interpretaciones que las personas dan a los mensajes en contextos específicos (Forceville, 2016; Gombert, 1993; Schilperoord y Maes, 2009; Zecchetto, 2006), y Temático, que considera las situaciones presentadas al tomar en cuenta esquemas elaborados históricamente que trascienden el contenido específico del texto en sí (Segre, 1985; Steimberg, 1998).

Si bien cada uno tiene su particularidad, no los entendemos como niveles estancos. Como iremos viendo a lo largo de la tesis, diversas dimensiones que consideramos para caracterizar al humor gráfico y que serán centrales en nuestros análisis, se encuentran en la intersección de dos niveles. Así, la naturaleza de los recursos humorísticos puede ser mejor entendida si los situamos dentro de los niveles Lógico y Retórico mientras que en el caso de los recursos narrativos gráficos, resulta más pertinente ubicarlos dentro de los niveles Retórico y Modal. Se observará que el nivel Retórico opera siempre en relación con otros niveles.

A continuación, iremos desplegando cada nivel, comenzando por el Modal y su intersección con el Retórico, siguiendo con el Lógico y el Retórico, y en última instancia los niveles Pragmático y Temático.

2.3.1 Nivel Modal

El humor gráfico usualmente se presenta como un texto que convoca diversos modos semióticos (Kress y Van Leeuwen, 2001) de carácter gráfico, que se ponen en juego a través de numerosos recursos. Como hemos señalado, el modo visual es crucial en el humor gráfico. Mientras que el humor gráfico sin palabras es posible, no es posible el humor gráfico sin imagen.

También implica la utilización de recursos plásticos como el color, la tipografía y ciertos detalles del dibujo como el ángulo de toma, la perspectiva, la elección de planos (Joly, 2009). Como veremos más adelante, en el caso de las tiras humorísticas, para lograr una cohesión que trabaje junto a la operación de clausura, debe mantenerse una consistencia en los componentes representados a nivel inter-viñeta. Además de la estrecha articulación de signos icónicos, plásticos y lingüísticos, en el humor gráfico pueden eventualmente intervenir otros modos semióticos como numerales o notas musicales.

Cuando en un producto semiótico confluyen dos o más modos, hablamos de multimodalidad. Kress y Van Leeuwen definen multimodalidad como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un producto semiótico o evento” (2001, p. 20). El punto de partida del enfoque de la multimodalidad es extender la interpretación social del lenguaje y sus significados al amplio rango de modos representacionales y comunicacionales o recursos semióticos para crear significados que son empleados en una cultura –tales como imagen, escritura, gestualidad, discurso, postura. Todos los modos consisten en una serie de recursos semióticos (acciones, materiales y artefactos que usa la gente en momentos y lugares específicos para comunicarse). Los modos y los recursos semióticos que una persona elige (o que están permitidos) usar, moldean la comunicación y el significado.

Además, el enfoque de la multimodalidad toma todos los actos comunicativos como constituidos de y a través de lo social, es decir, entiende que se forman por normas y reglas que operan en el momento de la creación del signo, influidos por la motivación e intereses de sus creadores en un contexto social específico. Y es ciertamente una característica de cada modo entendido como “resultado de la conformación o configuración cultural de un material” (Jewitt, 2009, p. 21), donde los recursos semióticos mostrarían las regularidades sobre las maneras en que las personas los usan. No obstante, cabe recordar la naturaleza cambiante de los modos, transformados constantemente por sus usuarios en respuesta a sus necesidades comunicativas.

Si bien el lenguaje verbal es ampliamente considerado como el modo más significativo de comunicación, la asunción básica que subyace al enfoque de la multimodalidad es que los significados se construyen, distribuyen, reciben, interpretan y reelaboran la interpretación a través de una variedad de modos representacionales y comunicacionales –no sólo a través del lenguaje verbal-. Este lenguaje es considerado una de las posibles maneras de crear sentido, uno de los tantos “multi” modos de comunicación y representación, cada uno de los cuales realiza un trabajo comunicativo diferente, así como presentan diferentes demandas (Jewitt, 2009). A su vez, las personas “orquestan” sentidos a través de la selección y configuración de modos, por eso se resalta que la interacción entre modos es en sí misma parte de la producción de sentido, puesto que los sentidos o significados en un modo siempre se interrelacionan con los sentidos de los otros modos co-presentes y co-operantes en el evento comunicativo (Kress et al. 2001, 2004).

En el humor gráfico, la multimodalidad se manifiesta también por vías más específicas, compartidas con un medio muy próximo, la historieta (Forceville, El Refaie y Meesters, 2014; McCloud, 1994): la gestualidad es dibujada; los ruidos son escritos a través de onomatopeyas que se encuentran integradas visualmente en el relato; el

movimiento es representado en la imagen fija a partir de líneas de movimiento; los diálogos entre los personajes, que remiten a la oralidad y son concebidos para ser escuchados más que para ser leídos, son escritos en globos cuya forma cambia según hablen, susurren o griten; e incluso se puede acceder al pensamiento de un personaje a partir de un globo específico. Para esto resulta clave contar con un bagaje de conocimientos que incluya formas convencionales de representar este *entrecruzamiento modal*.

Algunos autores advierten la dificultad de clasificar varios de estos recursos como inequívocamente visuales o lingüísticos (Kowalweski, 2015; Saraceni, 2003), como ha sido la tradición, y proponen en cambio considerarlos también desde un continuum (“continuidad semiótica” para Kowalweski). Este enfoque parte de la definición de signo de Peirce (1998) en tanto construcción multifacética que muestra propiedades icónicas, indiciales y convencionales en proporciones variables, aunque no necesariamente siempre co-presentes. Kowalweski argumenta su postura tomando el caso de la tipografía y dos recursos específicos del género: la onomatopeya y el globo.

Las onomatopeyas son palabras que imitan sonidos (allí estaría su carácter a la vez indicial e icónico) y se representan mediante el sistema convencional de escritura, aunque con ciertos permisos ya que no se sujetan a la gramática y la ortografía. Los globos lo hacen a través de signos lingüísticos y plásticos. Tienen un fuerte componente indicial, dado por la posición respecto de los personajes y la cola del globo (Kowalweski, 2015).

El tercer recurso que analiza Kowalewski para referirse a la continuidad modal o semiótica es la tipografía especial (*special lettering*). Sin embargo, creemos que ésta no se encuentra en el mismo estatus que las onomatopeyas y los globos puesto que en realidad está presente en estos últimos y otros recursos multimodales. El carácter “especial” de la tipografía refiere a lo que autores como el Grupo Mu (1992) y Joly (2009) identifican como signos plásticos que se manifiestan en el trazo, el color, la textura, el tamaño, la disposición espacial, entre otros, y que operan en realidad en articulación con muchos signos: icónicos, numéricos, musicales, etc.

Graficamos esta continuidad o tal vez *entrecruzamiento modal* en la Figura 2.1, en la que ubicamos a la onomatopeya y al globo en el centro de la misma, el cual reúne las propiedades icónica, indicial y convencional -el carácter icónico del globo opera fundamentalmente cuando hay dibujos en su interior. Otro recurso es el ideograma, que también reúne la triple condición icónica, indicial y convencional. Muchos ideogramas son metáforas (propiedad icónica), metonimias (propiedad indicial) o símbolos (propiedad convencional) visuales y en algunos casos, representan en imagen expresiones metonímicas verbales.

La representación facial y corporal de las emociones, así como la gestualidad, al estar en el terreno del dibujo y por lo tanto mediado por lo icónico, también se ubican hacia el centro. Si bien algunas están más próximas a lo indicial-icónico, otras tienen un componente convencional más marcado.

Los personajes, objetos y el escenario quedan ubicados en el extremo icónico, no obstante, pueden ser indiciales (por ejemplo la representación de una huella).

Como indicial-convencional ubicamos a las líneas de movimiento. Del lado más netamente convencional ubicamos al cartucho, cartel, etiqueta, título y leyenda o final, manteniendo no obstante siempre presente la idea de continuidad. En estos recursos prevalece el carácter lingüístico y por lo tanto arbitrario, aunque como señalamos anteriormente, lo plástico puede aportar significativamente a la producción de sentido. Hemos caracterizado estos recursos a partir de los usos más convencionales, aunque es necesario tener presente que la innovación interviene en grado variable, tanto en aspectos formales como funcionales.

Por último, cabe señalar que en tanto lo plástico interviene en todos los recursos, optamos por graficarlo en la Figura 2.1 como una sombra que cubre todos los otros componentes.

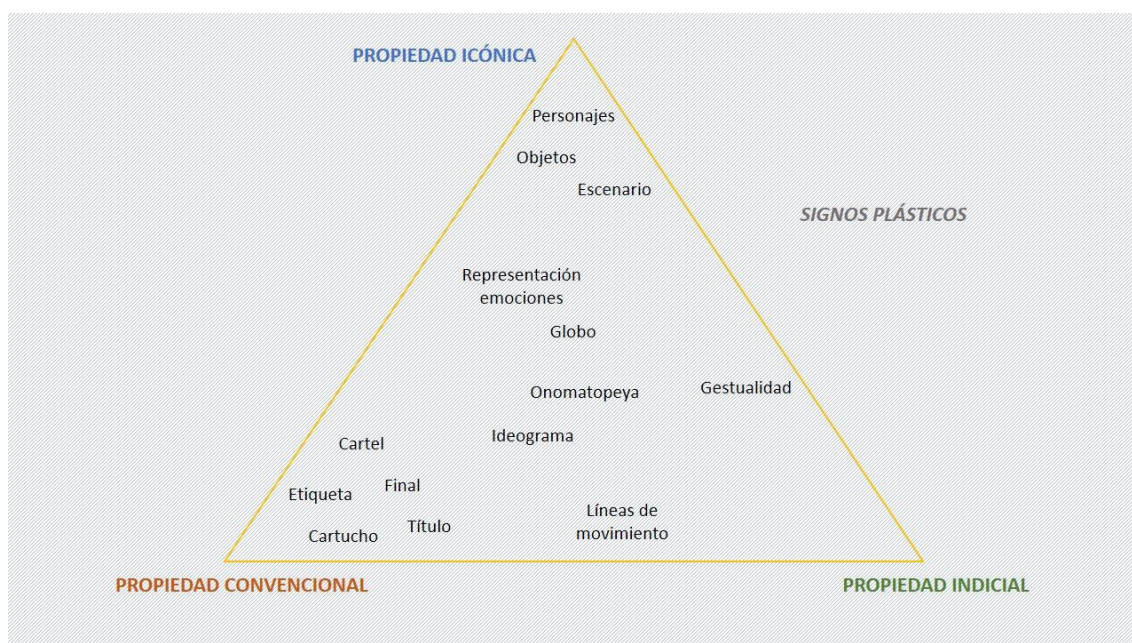


Figura 2.1: Propuesta de caracterización de los recursos narrativos gráficos según las propiedades icónica, indicial y convencional peirceanas

Diversos trabajos analizan la relación modal entre el dibujo y la escritura en el humor gráfico producido por profesionales (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2019; Samson, Zysset y Huber, 2008; Tsakona, 2009), siendo un terreno poco explorado el del humor

gráfico de niños y adolescentes. En sintonía con Kloepper (1977) y más recientemente El Refaie (2013), Pedrazzini y Scheuer (2019) distinguen dos tipos de relaciones básicas: de convergencia o de divergencia. En la convergencia, los modos verbal y visual aportan sentidos que confluyen en una o más ideas relacionadas. La relación es de complementariedad cuando la contribución es pareja, o bien un modo puede predominar sobre el otro. En el caso de la complementariedad, cada modo aporta información novedosa de relevancia para la producción de sentido y creación del efecto humorístico. Cuando hay predominio verbal, lo visual cumple un rol ilustrativo, mientras que cuando hay predominio visual, lo verbal o bien refuerza o amplía algún aspecto visual, o bien redundancia parcialmente. Refieren a la redundancia como parcial pues cada modo tiene su especificidad semiótica y no aporta lo mismo a la producción de sentido (Kress, 2010). En la divergencia, lo verbal y lo visual aportan sentidos que se contraponen en cierto grado, siendo esta contradicción deliberada y operando como un recurso para la generación de humor. Como señalan Pedrazzini y Scheuer, es necesario pensar estas categorías como un continuum con diversos matices y grados.

2.3.2 Niveles Modal y Retórico

En el humor gráfico los lectores no se encuentran físicamente presentes (Steimberg, 2013), y esto requiere al autor la puesta en marcha de habilidades metapragmáticas sofisticadas, que le permitan al autor tener en mente un lector o destinatario modelo, al cual situarlo en un contexto particular y dotarlo de determinadas habilidades. Estas restricciones (Freeman, 1980) movilizan las elecciones y ajustes en la manera de comunicar lo que el autor pretende. En palabras de Bajtín (1982), “la selección de los recursos lingüísticos y de géneros discursivos se define ante todo por el compromiso (o intención) que adopta un sujeto discursivo (o autor) dentro de cierta esfera de sentidos” (p. 274).

Entre las elecciones posibles, nos referiremos al Formato, así como a los Componentes visuales básicos y a los Recursos Narrativos Gráficos.

2.3.2.1 Formato

Una de las características que permiten identificar al humor gráfico es que se presenta en dos formatos: en una viñeta única o en una serie de cuadros, paneles o viñetas, en secuencia horizontal o vertical, divididas por “calles”, a la que nos referimos como “tira”.

En cuanto a la narrativa, la creación de humor gráfico en cualquiera de sus formatos requiere habilidades narrativas que permitan representar sintéticamente el clímax de la situación humorística (Pitri, 2011), valiéndose de diversos recursos y dando lugar a una trama autoconclusiva. A diferencia de la pintura o la ilustración, el humor gráfico se caracteriza por ser económico, “donde sólo tiene cabida lo imprescindible” (Martignone y Prunes, 2008, p. 31). Sin embargo, como veremos a continuación, en cada formato las operaciones narrativas funcionan diferentemente.

La viñeta única

La viñeta única o viñeta humorística ha recibido numerosos nombres a lo largo del tiempo, que ponen énfasis en diversas características discursivas. Este es el caso de “caricatura” -mayormente política- o de “chiste gráfico”. Preferimos reservar el término “caricatura” para los dibujos que pretenden representar rasgos psicológicos de un personaje o buscan satirizar una costumbre social (Ávila, 2007), con el propósito específico de ridiculizar –propósito que además no es exclusivo de la viñeta única. La noción de “chiste gráfico” es una expresión controversial. Padilla García entiende que ambos términos –chiste gráfico y viñeta o *cartoon*- son formas complementarias de describir el mismo fenómeno o género humorístico, si bien encuentran un sentido particular según se lo nombre de una u otra manera: “El chiste gráfico pone énfasis en el contenido, es un tipo de broma; y el *cartoon* enfatiza el medio” (2013, p. 141), en tanto broma colocada dentro de una viñeta dentro de un diario o revista. Sin embargo, a nuestro parecer, la expresión “chiste gráfico” podría entenderse como restringida a un chiste oral que se ha plasmado gráficamente. Por eso, preferimos llamar “viñetas únicas” al humor gráfico representado en un solo cuadro o panel, cuyo contenido humorístico puede ser variable sin estar circunscripto a la representación de un chiste.

La viñeta única conforma un texto visual condensado y autocontenido (Martignone y Prunes, 2008). Generalmente, se caracteriza por capturar un instante, si bien hay diversas posturas teóricas respecto de la construcción de la temporalidad en un único espacio (Cohn, 2012; McCloud, 1994), así como de la posibilidad de desplegar una “narrativa” en este formato.

Respecto de la temporalidad, para algunos autores, como el caso de Puche Navarro y Lozano, la viñeta única (que llaman “chiste gráfico”) “(...) no se apoya en secuencias temporales ni en un relato, no admite expansiones, funciona como la destrucción misma de la historia, la sabotea y la niega. Propone un cierre, un hiato total” (2002, p. 89). Sin embargo, autores como McCloud (1994) observan que hay viñetas que funcionan como si fueran muchas viñetas, ya sea porque se repite una imagen (por

ejemplo, en la Figura 2.2), o por la presencia de texto escrito: “las palabras introducen el tiempo representando lo que tan sólo puede existir en el tiempo: el sonido” (1994, p. 95).



Figura 2.2: Nicholas Garland, The Daily Telegraph, 15 July 2008. © The Daily Telegraph

Por tanto, no hay consenso acerca de la cualidad narrativa de una viñeta única. Por un lado, están quienes distinguen entre ilustraciones y “visuales”. Para Eisner (1985), “los visuales” son la forma más desarrollada del arte secuencial, crean la narración por sí mismos. La ilustración sólo refuerza o decora un pasaje descriptivo. Esto implica que una ilustración, o incluso una imagen que no es parte de una secuencia, no puede transmitir una narración o incluso el paso del tiempo. Para otros, dado que varios eventos pueden ser representados en una viñeta y por ende contienen códigos que les permiten implicar la narración y el paso del tiempo, una sola imagen puede ser narrativa (entre ellos, Lefevre, 2000; Postema, 2013). Estos y otros autores se sirven del concepto de “lectura” en sus argumentos. Las imágenes pictóricas son “escaneadas” y requieren lectura. Según Cohn (2010), todo abordaje de la estructura y significado del lenguaje visual en cómics se encuentra con el tema central de la lectura de imágenes en secuencia. Según Wolf (2012), para que una imagen sea narrativa o para inducir al espectador a actividad narrativa, “la representación de algún agente experiencial y al menos la sugerencia o referencia a una dimensión temporal en el mundo representado son requisitos mínimos” (2012, p. 192). Este autor propone grados en los cuales las imágenes pueden ser narrativas:

- Imágenes con "referencia narrativa". No contienen ningún código temporal o narrativo y por lo tanto se ajustan a la definición de Eisner de ilustración.

- Imágenes monofásicas. Evocan una "tendencia o cuasi-narrativa": muestran un solo momento "congelado", al estilo de una instantánea, donde la acción que se representa en la imagen se detiene en un momento crucial de la narración – generalmente en un momento de tensión- que está implícita en el cuadro mismo. Se deja al espectador formar la narrativa que enmarca el momento mostrado en la imagen. Se incorporan recursos narrativos gráficos diversos.

- Imagen multifásica. Se representa más de un momento en el tiempo dentro de un espacio. Este sería el ejemplo del gato que cae (Figura 2.2).

- La forma más fuerte de narratividad. Consiste en una serie de representaciones, "siempre que representen al menos dos fases temporal y causalmente conectadas de una acción específica, no-iterativa y contengan unos telos inciertos y de suspenso centrados en seres antropomórficos" (Wolf, 2012, p. 192).

La tira

La "tira humorística" o "tira cómica" (Martignone y Prunes, 2008) o "dibujo humorístico" (Vazquez, 2010) podría ser considerada una de las formas discursivas dentro del campo de la historieta, que incluye diversidad de géneros, como de aventuras o terror. Entendemos que existe un solapamiento entre el humor gráfico desplegado en formato de tira y la historieta humorística. Sin embargo, un punto que las distingue respecto a la unidad narrativa es que la historieta puede extenderse entre una y otra aparición periódica (Almeida, 2007) mientras que la tira humorística se caracteriza por una narrativa auto-conclusiva: lo narrado comienza y concluye en ese espacio.

La tira funciona dentro de una estructura narrativa secuencial, por relaciones de contigüidad: las viñetas construyen la historia ofreciendo un particular ritmo de lectura a partir de la fracción del tiempo y el espacio. Ello requiere la operación de "clausura", que permite "ver las partes, pero percibir el todo" (McCloud, 1994, p.63). La clausura posibilita al lector (y al autor) conectar esos momentos y construir mentalmente una realidad continua y unificada. Cuando la clausura entre viñetas cobra intensidad, el lector debe realizar mayor esfuerzo cognitivo para lograr la interpretación, y por lo tanto representa también un mayor desafío para el creador. La clausura se produce también a nivel intraviñeta, cuando se decide mostrar sólo una parte de un dibujo, para representar el todo, valiéndose de ciertos recursos retóricos –en este caso la sinécdoque- al servicio de las particularidades del género. De este modo, se invita a los

lectores a un “baile silencioso de lo visto y lo no visto. Lo visible y lo invisible.” (McCloud, 1994, p. 92).

Para lograr una narrativa inteligible, entran en juego dos elementos: la cohesión y la coherencia (Saraceni, 2003). La cohesión es análoga a la manera en que las oraciones se conectan entre sí. En las tiras, refiere a la manera en que dos o más viñetas se vinculan entre sí a través de elementos en común (personajes, objetos, escenarios o pequeños detalles). Generalmente se repite alguna información y a su vez puede introducirse información nueva. Es el creador quien atiende a la representación de estos elementos para guiar al lector en la comprensión de su texto. La coherencia es la percepción de la serie de viñetas como textos unificados, que crean sentido juntos, y depende más del lector, quien debe reconocer elementos que en ocasiones pertenecen a diferentes campos semánticos y realizar procesos de inferencia.

Teniendo en mente la clausura, la cohesión y la coherencia en juego, diversos autores advierten de la imprescindible “cooperación activa del lector” (Schaeffer, 1995 citada en Groensteen, 2011): “Todo lector de historietas sabe que, desde el instante en que es proyectado hacia la ficción (el universo diegético), olvida, hasta cierto punto, el carácter fragmentado y la discontinuidad de la enunciación” (traducción mía, Groensteen, 2011, p. 10).

Desde un enfoque cognitivo, Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002) han propuesto que las viñetas humorísticas de un solo panel y las tiras difieren en su funcionamiento discursivo y cognitivo. Proponen que las tiras obedecen a relaciones sintagmáticas, basadas principalmente en la contingencia, donde la incongruencia es a menudo empírica, ya que construye su sentido a partir de los elementos disponibles en el texto que resultan en un final inesperado. Ello motiva a estos autores a aseverar que las tiras tienden a activar representaciones de “bajo orden”, dado que las inferencias de un lector se realizan en base a lo representado, en tanto el desarrollo secuencial se define por presencia/ausencia. Por su parte, las viñetas únicas se rigen por relaciones paradigmáticas, caracterizadas como abstractas y formales, las cuales tienden a activar representaciones de “alto orden”, requiriendo del lector una actividad cognitiva que compare los elementos representados con el sentido creado, y a su vez con el sentido subvertido. Los tipos de incongruencia involucrados serán retomados más adelante.

2.3.2.2 Componentes visuales básicos

La construcción de la situación ficticia en el humor gráfico se realiza a partir de la utilización de recursos visuales -compartidos con otros géneros-, a los que nos referiremos en términos de “componentes visuales básicos”. Esta categoría se inspira

en el trabajo de Alamy (1974), quien distingue entre componentes vivos (humanos y animales), móviles (agua, nubes, etc.) y fijos (montañas, edificios). En nuestro caso, siguiendo a Pedrazzini (2004) optamos por la distinción entre: personajes, objetos y escenarios.

Entre los componentes, destacamos los personajes, por la relevancia que implican para la creación gráfica y por su presencia desde temprana edad en los dibujos infantiles, y la posibilidad de dotarlos de sentidos diversos mediante el uso de expresiones faciales y corporales para representar emociones y gestualidad, a la vestimenta y a las acciones que realizan.

2.3.2.3. Recursos narrativos gráficos

En este trabajo llamamos “recursos narrativos gráficos” a aquellos recursos mono y multimodales que presentan un uso convencional en este género –si bien son compartidos con la historieta: onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales. A continuación, se presenta cada uno desde un punto de vista funcional, destacando su rol en la construcción narrativa.

Las onomatopeyas y los globos son recursos que permiten “capturar y hacer visible un elemento etéreo: el sonido” (Eisner, 1985, p. 26) en el dibujo. En el primer caso, se trata de palabras que imitan sonidos. En el caso de los globos, si bien en general presentan en su interior signos verbales, en ocasiones articulan dibujos y palabras o bien sólo presentan dibujos. La forma del globo a su vez indica la prosodia. Por convención, el globo de habla se dibuja generalmente con una línea continua y recta; el globo de pensamiento y sueño, con líneas onduladas que conforman una nube; el globo de grito, con líneas en ángulo; el globo para indicar un susurro, con líneas discontinuas. La dirección de la “cola” del globo indica la procedencia del contenido, convencionalmente dibujada con una línea en ángulo, para los globos de habla, grito y susurro, y con esferas pequeñas en el caso del globo de pensamiento. Los globos contribuyen a construir la identidad del personaje y su estado emocional, así como la secuencia de interacción entre personajes (Cohn, 2013; Eisner, 1985; McCloud 1994; Wallner, 2016; Yannicopoulou, 2004).

Los ideogramas son dibujos que permiten expresar vivencias, estados emocionales y/o sensaciones de los personajes, así como también caracterizar situaciones. Mayormente son visuales, pero también los hay verbales. Ejemplos son dibujar estrellas por la expresión “ver las estrellas” al recibir un golpe; un tronco y una sierra para indicar el sueño profundo y sonoro, evocando la expresión “dormir como un

tronco”; el foco de luz para expresar la idea luminosa remitiendo a la expresión “prenderse la lamparita”; el corazón para simbolizar amor y un corazón roto para simbolizar desamor. Otros ideogramas son diversos signos gráficos que designan palabras soeces y signos de interrogación para indicar perplejidad (Gubern, 1974). Los ideogramas se caracterizan por ofrecer una economía en la representación, dado el alto grado de convencionalidad que poseen en el mundo del humor gráfico y la historieta, si bien varían en el estilo.

Las líneas de movimiento son símbolos cinéticos (Gasca y Gubern, 1988) y contribuyen a la construcción de temporalidad en la narración. Representan diferentes tipos de movimientos, como trayectoria (identificada con una o más líneas que conforman una estela); impacto (suelen acompañarse por estrellas, pajaritos y/o nubes de polvareda); deformación cinética, producida cuando un objeto pierde su forma original a causa de la velocidad y resistencia que opera sobre el movimiento (McCloud, 1994; Segovia Aguilar, 2009); entre otros.

El cartucho es una entidad separada del contenido de la viñeta que generalmente cuenta con un recuadro y se ubica en la parte superior de la misma (Saraceni, 2003). Se considera la más explícita forma de introducción de la voz del narrador (Postema, 2013) y su función es brindar información de tipo temporal, espacial o algún detalle referido a los personajes u objetos, aumentar el suspenso, presentar un nuevo episodio, etc.

El cartel suele graficarse en escenarios en los que se representa la vía pública, ya sea fijo a un inmobiliario o en una manifestación, y presenta información variable, mientras que la etiqueta se utiliza para ayudar al lector a identificar un personaje, objeto o escenario.

El título es el texto que se ubica generalmente en la parte superior de una viñeta, suele tener un tamaño y/o tipografía diferente al resto del texto. Se utiliza para atraer la atención de los lectores y suele presentar el tema de la viñeta o tira.

La leyenda o final es un texto que se ubica generalmente en la parte inferior de la viñeta y al final en el caso de la tira y sirve para concluir una narrativa.

2.3.3 Nivel Lógico

Desde una perspectiva cognitiva y siguiendo la teoría de la incongruencia revisada en el capítulo anterior, el humor tiene lugar cuando se introduce un desajuste, una situación que viola las expectativas de un oyente/lector/destinatario produciendo así una sorpresa (ver Attardo, 1997). La creación eficaz de esa incongruencia constituye el desafío principal en este género.

La incongruencia se crea a nivel gráfico en el tratamiento de una situación (un tema) al que llamaremos situación referida (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2018), mediante la construcción de una situación ficticia que es su “contracara” (El Refaie, 2009; Pedrazzini y Scheuer, 2010). Como sugiere Edwards, “los cartoons actúan como un puente entre los hechos y la ficción” (1997, p. 8). Esta distinción nos recuerda una de las formas sobre la que se puede construir la oposición de guiones según la Teoría General del Humor Verbal: la oposición entre situaciones reales e irreales (Attardo, 2001; Raskin, 1985). Vale notar que la situación referida generalmente se basa en el mundo real (problemas sociopolíticos y eventos o circunstancias cotidianas), sobre los cuales los autores buscan comentar, pero también puede basarse en contenidos imaginarios o provenientes del mundo mediático.

La forma de abordar la situación ficticia puede ser realista, si se mantiene dentro del orden de lo posible y verosímil (Attardo y Raskin, 1991); o bien puede adquirir componentes fantásticos, ya sea creando elementos irreales o combinaciones imposibles de elementos reales que resultan en una situación inverosímil. En este caso la situación ficticia implica violar las reglas físicas y naturales y/o las convenciones sociales.

2.3.4 Niveles Lógico y Retórico

La cualidad humorística de una producción gráfica, como vimos, implica remitir a una situación referida a partir de la construcción de una situación ficticia en la cual opera una incongruencia. El autor lo puede hacer a partir de la utilización de una amplia diversidad de recursos. En este trabajo llamaremos “recursos humorísticos” a aquellos recursos que los autores suelen utilizar en el humor gráfico para crear la situación ficticia incongruente.

Para la descripción de algunos recursos habituales en el humor gráfico (Pedrazzini y Scheuer, 2010) se articularán: aportes específicamente desarrollados dentro del campo del humor y que ponen el énfasis en la incongruencia lógica, con bases en la lingüística y la psicología cognitiva – como el caso de la Teoría General del Humor Verbal- así como también trabajos clásicos como el de Bergson (1939); otro bagaje de estudios, desde la retórica, interesados por la argumentación y las figuras de estilo o retóricas, y por último, algunas contribuciones cognitivas que se enmarcan dentro de la Teoría de la Metáfora Conceptual.

La Teoría General del Humor Verbal -comentada brevemente en el capítulo anterior-, postula que la activación del guión alternativo u opuesto (imprescindible, desde esta teoría, para que haya humor) suele darse en el remate del chiste. Cabe aclarar que,

si bien esta teoría aborda únicamente chistes verbales, trabajos como el de Samson, Zysset y Huber (2008) la han trabajado en el campo del humor gráfico. En este género, el quiebre humorístico en ocasiones opera a partir de un final inesperado, que se produce a nivel verbal, visual o a partir de la combinación de los dos. Allí intervienen los Mecanismos Lógicos, que operan estableciendo relaciones entre los guiones o “marcos cognitivos” (Agüero Guerra, 2013), por analogía, contradicción, exageración, yuxtaposición, etc.

Entre los referentes actuales que se han interesado por la operación de los mecanismos lógicos en diferentes fases de la comprensión humorística (detección y resolución de la incongruencia), Samson, Zysset y Huber (2008) proponen tres categorías de viñetas: TOM (por las siglas en inglés para Theory of Mind- Teoría de la Mente), PUN (aquellos basados en el doble sentido, que en este caso los autores circunscriben a lo visual) y SEM (basados en relaciones semánticas).

Las viñetas TOM son aquellas en las cuales se destacan las habilidades de mentalización requeridas para entender el chiste. El mecanismo lógico que circunscribe este requisito es el “error obvio” (Paolillo, 1998), que se crea cuando un personaje no reconoce o no da cuenta de algo extremadamente obvio o destacado en una situación (Figura 2.3). En ocasiones el guión se basa en la construcción de un “personaje *naïf*” (del francés *naïf*: “ingenuo”). Cabe destacar que si el tema de la viñeta humorística está conformado por los avatares de un personaje naif, distraído o soñador (Bergson, 1939), estaremos dentro del terreno de la metida de pata y, por lo tanto, de lo cómico. En palabras de Bergson: “Un personaje cómico lo es en la medida exacta en que se desconoce a sí mismo. Lo cómico es inconsciente” (1939, p. 21).

Un recurso cercano identificado en el humor gráfico y que creemos que comparte la descripción de TOM, es la “instantánea” (Falardeau, 2015; Noguez, 1974), en referencia a la impresión fotográfica que permite, entre otras cosas, capturar un movimiento en progreso. Este recurso permite al autor dejar que sea el espectador el que termine dicho movimiento mentalmente.

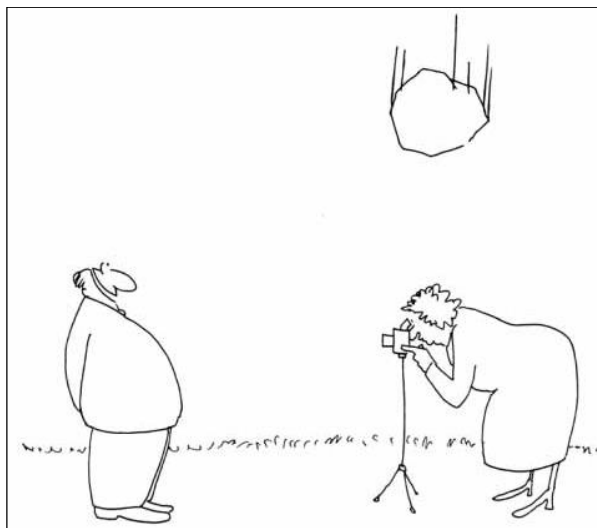


Figura 2.3: Viñeta TOM. Autor: Oswald Huber. Publicado en Samson, Zysset y Huber (2008)

Como se anticipó, Samson y colaboradores (2008) utilizan el PUN en su clasificación exclusivamente a nivel visual, siguiendo la definición de Hempelmann (2004). En este caso, el remate se basa en el hecho de que un elemento visual activa dos guiones que son incongruentes entre sí (Hempelmann y Samson, 2007). En la viñeta ambos guiones deben superponerse. El proceso de resolución de incongruencia es por semejanza visual (visual-semántico). Por ejemplo, en la Figura 2.4, un elemento visual (la línea diagonal) puede representar el mar (activado a través de la aleta) o la montaña (activado a través del ski).

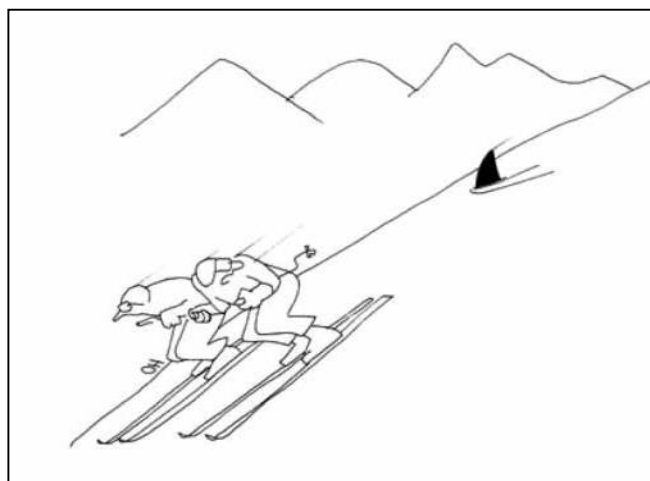


Figura 2.4: Viñeta PUN. Autor: Oswald Huber. Publicado en Samson, Zysset y Huber (2008)

Samson, Zysset y Huber (2008) establecen que para entender el PUN visual no se requieren profundos y complejos procesamiento de las relaciones semánticas, ni construir un modelo de situación (Zwaan y Radvansky, 1998), sino que es suficiente detectar e integrar dos guiones (o campos semánticos) que se revelan a través de un único elemento visual.

En las viñetas que el grupo de Samson y colaboradores ubican con el término SEM, la incongruencia radica en la oposición de dos guiones basados en aspectos puramente semánticos, relacionados con el contenido. Esta categoría nuclea diversos recursos que funcionan alterando uno o dos campos semánticos, tales como la exageración, la inversión de roles, entre otros.

Si estos grupos de mecanismos se podrían ubicar dentro de una incongruencia -como propondremos en el capítulo 6- de tipo conceptual, cabe referirse a otro tipo de incongruencia, de orden mecánico. Bergson (1939) atribuye a las mismas cierta rigidez o automatismo en el movimiento de un personaje que conduce a un error: caídas, roturas, etc. Se trata de aquellas manifestaciones de conductas involuntarias por parte de un personaje que resultan divertidas para otro/lector. Nilsen y Nilsen (2000) las abordan como humor físico accidental (percances, faltas) o verbal (por ejemplo, errores ortográficos, malas pronunciaciones). Estas manifestaciones involuntarias, en el caso del humor gráfico se vuelven humorísticas, en tanto el autor deliberadamente decide representarlas y elige la forma en que comunicará gráficamente su propósito (a partir de elecciones sobre recursos plásticos, recursos narrativos gráficos y recursos humorísticos).

A continuación, desarrollaremos algunos elementos que retoman la tradición retórica y la Teoría de la Metáfora Conceptual, en tanto resultan organizadores para recorrer otros recursos humorísticos usuales en el humor gráfico. Tal como advierten Pedrazzini y Scheuer (2010), algunos de estos recursos son propiamente humorísticos y pueden constituir géneros discursivos en sí, aunque en el humor gráfico operan como procedimientos puntuales. Además, otros trascienden el campo del humor, como es el caso de las figuras retóricas, que ponen en relación sentidos propios y figurados. Estas juegan un rol central en los discursos humorísticos (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2018b, 2019). Siguiendo la clasificación propuesta por estas autoras para el análisis del humor gráfico, haremos breve referencia a algunas figuras de contigüidad, asociación, doble sentido, construcción y referenciales o de pensamiento.

Las figuras de contigüidad transfieren el sentido entre elementos asociados pertenecientes a un mismo dominio conceptual o campo semántico, como la metonimia y la sinécdoque. La metonimia está fundada en una relación de contigüidad lógica mientras que la sinécdoque está fundada en una relación de inclusión. En este último

caso, representar una parte por el todo o viceversa (Fromilhague, 2005). Ambas figuras tienen un alto poder de condensación (Bacry, 1992; Fromilhague, 2005) y son recursos muy extendidos en el humor gráfico (ver Pedrazzini y Scheuer, 2019). En el caso particular de la sinécdoque, atribuyen su importancia a que toda imagen opera fraccionando el mundo y mostrando sólo una parte.

Entre las figuras de asociación destaca la metáfora, que contrariamente a las figuras de contigüidad, relaciona dos campos semánticos diferentes a partir de una analogía. Requiere poner en marcha procesos de inferencia para crear sentido a partir de información incompleta, y reconocer elementos que pertenezcan a dos campos semánticos diferentes, siendo la sustitución de elementos de un campo justificada por una semejanza de aspectos o por coincidencias semánticas parciales (Zechetto, 2006). En el capítulo 3 profundizaremos en el funcionamiento de la metáfora, desde un enfoque cognitivo.

Mientras que algunas metáforas implican transferencias de sentido menos “poderosas”, en otras “es todo el mensaje el que se transforma” (Falardeau, 2015). El caso de la personificación o antropomorfismo es de especial interés en este caso, en tanto puede utilizarse para construir un personaje sin otra intención aparente (un perro que habla), o bien movilizar diversos sentidos (una figura política representada como un cerdo). La personificación es muy común en el humor visual e implica la asociación de dos formas, donde al menos una de las dos sugiere un ser humano. Si la otra forma sugiere un animal hablamos de animalización; si sugiere un objeto, cosificación (Falardeau, 2015). Esta “sugerencia” a un humano, animal u objeto puede realizarse a partir de su representación física, un gesto, un movimiento, o bien una acción (Melot, 1975).

La personificación de animales es una estrategia con una larga historia en la literatura narrativa, así como en dibujos animados, historietas y humor gráfico. Permite a los lectores evocar respuestas según esquemas familiares que resultan en una asociación de determinados animales como simpáticos o antipáticos, y por lo cual se generan determinadas expectativas (Keen, 2011). Además, la representación de expresiones faciales y posturas corporales para transmitir estados emocionales también permite y convoca a los lectores a reconocer las emociones básicas.

Entre las figuras de doble sentido, además de los juegos visuales trabajados como PUN por Samson y colaboradores (2008), se encuentra el juego de palabras, que opera a partir de la polisemia del lenguaje, interviniendo en el plano sonoro, léxico y/o semántico.

Las figuras de construcción trabajan con la combinación de elementos en el texto (repeticiones, oposiciones, rupturas, etc.). Un recurso habitual es la inversión, que

consiste en dar vuelta una situación o invertir los roles, como es el caso típico del ladrón al que le roban (Bergson, 1939). En ocasiones la inversión se apoya en el contraste, recurso basado en la antítesis, en el cual se oponen dos elementos, uno de los cuales se destaca sobre el otro en la comparación (Falardeau, 1981).

Las figuras referenciales o de pensamiento focalizan en la relación entre el texto, su autor y el referente. Dentro de ellas, una figura que manipula las relaciones lógicas es la paradoja. Fundada en una oposición, establece relaciones lógicas que van en contra de la lógica común, la doxa. "La proposición paradójica manipula los presupuestos lógicos, y se opone implícitamente a una proposición donde se expresa el universo de creencia de la opinión común: lo verdadero puede parecer así verosímil" (Fromilhague, 2005, p. 102).

Como procedimiento más global encontramos el absurdo, que consiste en un sin sentido que no puede someterse a una interpretación racional. Asocia campos semánticos que no guardan relación entre sí (Charaudeau, 2006).

Otras figuras de pensamiento que manipulan el valor de verdad de un enunciado son la hipérbole y la ironía. En el caso de la hipérbole, su operación se basa en la exageración de alguna característica de un personaje (lo que dice, lo que hace o su forma, que resultaría en una representación caricaturesca) o de una situación. Cuando la distorsión se caracteriza por la presencia de elementos extravagantes, bufonescos y monstruosos, hablamos de grotesco. Según Gombrich (1979), las imágenes grotescas asustan si las vemos como representaciones de monstruos "reales", ligados a lo desconocido o demoníaco; y hacen reír si se advierte un sentido juguetón.

La ironía implica la manifestación de un contenido contrario a aquello que se quiere dar a entender. Por lo tanto, funciona por relaciones de contrariedad o antinomia. Se capta a través de una operación interpretativa consistente en dar vuelta la significación del enunciado y atribuirle hipótesis de sentido contrarias a las literales (Gómez, 2009). Para una correcta comprensión de la ironía, es necesario que el hablante/enunciador y el oyente/enunciatario compartan algo de sus entornos cognitivos, lo cual garantiza el acceso a las fuentes contextuales que permiten la interpretación irónica (Piskorska, 2014; Yus, 2000, 2009, 2012).

En la ironía resulta central la noción de contraste (Colston y O'Brien, 2000). Basado en una extensa revisión de la literatura, Dynel (2013) menciona tres tipos de contraste típicos de la ironía: (1) entre el significado literal de un enunciado y su significado implícito; (2) entre el significado semántico de un enunciado y el contexto físico real al que se refiere el enunciado; y (3) entre expectativas y realidad.

La relación entre el humor y la ironía es un tema que se presta a discusión (ver Dynel, 2013). Kapogianni (2011) señala que la relación entre ironía y humor no es

estable, sino que depende de varios factores contextuales, estilísticos e intencionales. Para algunos autores (Gibbs, 2000; Piskorska, 2014), la ironía humorística es un subtipo de ironía, que se distancia de la variedad sarcástica/ofensiva.

En términos generales, los autores coinciden en que el potencial humorístico en la ironía está dado principalmente por “el choque”, la disparidad o la distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir y que genera una incongruencia (Colston y O'Brien, 2000; 1995; Dynel, 2013, entre otros); por el carácter sorpresivo del pasaje del mensaje menos informativo al más informativo (Giora, 1995); por el grado de originalidad y la creatividad, que a veces falta en las expresiones irónicas convencionales (Dynel, 2013; Kotthoff, 2003; Partington, 2006); por el grado en que el oyente/interlocutor se identifica con “la víctima” o el objetivo (target) del comentario irónico (Garmendia, 2015) –donde una fuerte identificación disminuiría el efecto humorístico. Así como todas las manifestaciones humorísticas –como se vio en el capítulo previo-, un contexto experimentado como seguro, facilitador, agradable (Mulkay, 1988; Rothbart, 1976) o desde un marco mental lúdico (Apter, 1982) por parte del oyente/interlocutor también es condición necesaria para que la ironía sea interpretada como humorística.

Cuando es verbal, la ironía se acompaña convencionalmente con una serie de señales no verbales (por ejemplo, Attardo, 2003), aunque no siempre ayudan a diferenciar entre ironía humorística y no humorística. Una actitud compartida también es esencial para la comunicación exitosa de la ironía: Gibbs y Colston observan que “la ironía sirve como una señal de intimidad entre los hablantes y los oyentes, y los acerca aún más” (2001, p. 190). En el caso del humor gráfico, en tanto medio despersonalizado (Steimberg 2013), las señales propias de la interacción oral no son posibles.

Otro recurso humorístico es la ironía del destino, entendido como un suceso inesperado que parece una burla del destino (Schoentjes, 2001).

Por último, Pedrazzini (2011) y Pedrazzini y Scheuer (2019) proponen a las referencias culturales como recursos muy habituales en el humor gráfico. Implican la inclusión -ya sea de forma explícita o en forma de alusión- de amplios campos semánticos (artes, historia, medios, deportes, etc.) sobre los cuales se construye el texto humorístico. Las referencias culturales, así como la parodia, funcionan como procedimientos intertextuales que requieren una memoria colectiva con fines humorísticos y satíricos (ver Houdebine-Gravaud 2013; Pedrazzini y Scheuer, 2018; Tillier, 2005; Werner, 2004). La parodia opera transformando un texto o parte del mismo, un autor o un estilo de relativamente alta circulación social, con fines lúdicos o satíricos. La obra original o el “hipotexto” (Genette, 1987) es el foco de la transformación. Tillier (2005, p. 216) señala que para que funcione el juego paródico la referencia debe cumplir tres criterios: “tener una composición clara que preserve su identificación, poseer una

apertura semántica suficiente que la torne utilizable en un nuevo contexto, estar dotada de una celebridad que garantice su reconocimiento por un público lo más vasto posible”.

2.3.5 Niveles Pragmático y Temático

Como se revisó en el capítulo anterior, el humor sólo existe dentro de la comunicación, es decir, dentro del proceso de semiosis: “un texto humorístico es un texto cuya meta perlocucionaria es el reconocimiento por parte de su público objetivo, (...) de la intención del hablante o del oyente del texto para que dicho texto sea percibido como divertido” (Attardo, 2001, p. 33).

Un primer aspecto relevante a este nivel remite a la motivación del autor. El aspecto motivacional constituye el punto de partida sobre el cual el autor toma posición sobre un tema, propone el juego humorístico en función de sus destinatarios y diseña su representación.

Las motivaciones de los autores están en relación con sus intereses, que cambian en el tiempo y se vinculan a la experiencia de vida. Por eso se ha propuesto que en las producciones gráficas los signos portan una doble motivación social: una dada por el contexto social de producción, que conlleva una evaluación del ambiente comunicacional en el cual se ponen en marcha determinados ajustes en y para la representación; y la otra dada por quién es y cuál ha sido la historia de quien crea el signo (Kress, 1997). En cuanto a la primera vía de motivación social, se ha demostrado que las personas co-presentes y sus comentarios impactan en el proceso del dibujo así como en los significados que se construyen (Einarsdottir, Dockett y Perry, 2009, entre otros). En cuanto a la segunda vía, estudios como el de Ospina-Ramírez y colaboradores (2018) sobre contenidos de producciones gráficas realizadas por niños en zonas afectadas por conflictos armados, dan cuenta de una profunda imbricación entre los dibujos realizados y los contextos próximos y más amplios de producción.

En su acepción más extendida, el humor se asocia con la creación y percepción de estímulos divertidos que tienden a hacer reír a otros, por lo cual la motivación lúdica ha sido la más estudiada y divulgada (Martin y Ford, 2018). Sin embargo, diversos enfoques permiten contemplar otros tipos de motivaciones en la producción humorística. Cuando lo dominante es lo reflexivo, se genera una distancia sobre la percepción de lo incongruente. Es el caso del “humor serio” (Flores, 2000) en el cual subyace una motivación comprometida por parte del autor, cuyo propósito es denunciar y alertar sobre una situación que le produce indignación, ira, dolor (Freud, 1927), si bien puede coexistir con una motivación mixta (Pedrazzini y Scheuer, 2018). En este caso, el

disfrute se basa en la interpretación del sentido, que implica encriptar y desencriptar un mensaje, que no necesariamente es risible (Bugallo, Zinkgräf y Pedrazzini, en prensa).

A nivel temático, los contenidos que pueden abordarse desde el humor gráfico son ilimitados y diversos. Pueden versar sobre situaciones, acontecimientos y/o personas o personajes reales o ficticios/os, y representarse de forma realista o fantástica, para lo cual el autor opta por fuentes del mundo real, mediático y/o imaginario. Pero también pueden versar sobre contenidos abstractos: emociones, conceptos, que corresponden a otra entidad ontológica, en el sentido que adopta Chi (2008). A su vez, los temas impactan a diferentes escalas: en concordancia con su origen, el humor gráfico puede discurrir sobre un contenido social, al abordar una problemática socio-política o satirizar una costumbre; centrarse en situaciones interpersonales y también referirse al mundo íntimo de las personas. Basta la intención de crear sentido humorístico y la actitud lúdica para poder abordar, como vimos, un tema muy serio.

En conjunto, hemos recorrido los niveles que entran en juego en el espacio de problema que se configura al crear humor gráfico. Todas las dimensiones implicadas están interconectadas en esta actividad composicional. El tema humorístico se construye desde una motivación del autor, que a su vez busca generar un efecto potencial en un lector. Entre las múltiples elecciones en juego, opta por un formato, recursos plásticos y narrativos gráficos, poniendo en práctica su maestría técnica. La incongruencia –mecanismo esencial del humor- se presenta a través del uso de recursos humorísticos. Por lo tanto, estos aspectos dan lugar a niveles funcionalmente relacionados unos con otros.

2.4 Recapitulación

Retomando las nociones que permiten entender al humor gráfico como un género discursivo con determinadas marcas intradiscursivas que lo caracterizan (Zecchetto, 2006), hemos destacado que esta actividad de producción discursiva multimodal configura un espacio de problema abierto y fecundo en cuanto al despliegue del pensamiento exploratorio para la construcción de alternativas, al habilitar más de una forma de lograr el resultado esperado. Así, se exige y promueve la toma de decisiones que conlleva la activación de recursos cognitivo-comunicativos por parte de los autores, quienes además deben calibrar por sí mismos los grados y campos de desafío que están dispuestos a abordar en cada ocasión (en los sentidos dados por

Carr, Peters y Young-Loveridge, 1994 a situaciones equivalentes en otro dominio de conocimiento, el numérico).

La puesta en escena gráfica implica la utilización de recursos visuales, verbales y multimodales. Las convenciones del género son de amplia circulación y tienen la particularidad de ser flexibles, de permitir el uso de la imaginación en el juego con los signos icónicos, plásticos y lingüísticos, con diversos grados de innovación, y constituyendo por lo tanto un terreno propicio para el juego narrativo gráfico, donde el autor/creador es a su vez “rediseñado” (Cope y Kalantzis, 2009). En la creación humorística gráfica, además los autores pueden expresar sus perspectivas acerca de un tema que los convoca motivados por un espíritu crítico y comprometido, o lúdico variable (Pedrazzini y Scheuer, 2018).

El enfoque multimodal ha resultado interesante por diversos motivos para el caso del humor gráfico. En primer lugar, nos ha permitido comprender en detalle las tensiones que se suscitan en el “ensamble modal”, que propicia e incita la creación de nuevos sentidos. Además, porque parte de la consideración de los modos y recursos semióticos como parte de un proceso social de construcción, disponibles para todas las personas en una cultura. Y en tercer lugar, particularmente porque resalta el poder que tiene su conocimiento y puesta en uso a los fines de colaborar en la construcción narrativa -en el sentido de Bruner (1986). En palabras de Jewitt (2009): “la multimodalidad también puede contribuir al desarrollo de nuevas formas de usar recursos semióticos (...) Es una forma poderosa de habilitar a las personas a que vean cómo la realidad se llega a presentar, a imaginarla diferente y a rediseñarla” (2009, p. 23).

Por otra parte, hemos revisado los recursos humorísticos más utilizados en el humor gráfico y hemos recalcado que éstos varían en su complejidad. Algunos de ellos requieren tanto en el autor como en el lector, cierta capacidad para comprender y usar el lenguaje figurado o “competencia figurativa” (ver Cacciari y Levorato, 1992; y Levorato, 1993), lo cual implica cierta posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje como un fenómeno cognitivo e interpersonal complejo.

Resta ahora conocer cómo esta actividad que configura un espacio de problema de estas características tiene lugar en las actividades en que se implican niños y adolescentes. Estudios sobre el humor en Occidente y desde la psicología cognitiva, hace décadas vienen aportando a este campo de estudio, para lo cual se destina el próximo capítulo, guiado por los siguientes interrogantes: ¿cómo desarrollan los niños y adolescentes la capacidad de creación humorística?; ¿interpretar y crear humor son dos procesos que suceden simultáneamente o se desarrollan de diferente manera?; ¿cómo van cambiando las manifestaciones humorísticas en el curso del desarrollo y cuáles son sus contenidos y motivaciones?; ¿cómo los adolescentes hacen uso de las “lógicas

modales”, es decir, de las posibilidades de comunicación y representación que cada modo puede ofrecer para la creación de sentido en la producción humorística gráfica?

Además, este recorrido pone en relieve el enorme potencial para el aprendizaje en clave de alfabetización multimodal, el perspectivismo, la diversidad de temas que permite abordar, entre otros, si bien aún es escasa su inclusión en propuestas educativas. Esto se abordará en el Capítulo 4.

3. El humor gráfico en la niñez y adolescencia

En este capítulo abordaremos los antecedentes más destacados en el estudio del origen y las transformaciones en la comprensión y producción de manifestaciones humorísticas en el amplio período que se extiende desde el nacimiento hasta la adolescencia. Conocer estos procesos desde sus inicios brinda una perspectiva más profunda de los procesos de producción de sentido, y permite comprender la medida en que su despliegue se sitúa en el mundo social. Además, las formas de humor más tempranas, lejos de superarse o abandonarse, siguen operando a lo largo de la vida, por lo general entrelazadas con otras que involucran mayores grados de mediación semiótica y personal, dando cuenta de formas de integración jerárquica en la construcción del conocimiento (Pozo, 2015; Werner y Kaplan, 1956). Es por ello que consideramos necesario integrar en nuestra revisión de la literatura algunos antecedentes destacados sobre el humor en sus múltiples manifestaciones, más allá de la gráfica.

Sin embargo, antes de emprender ese recorrido, consideramos preciso abordar con cierto detenimiento dos problemáticas de mayor generalidad. En primer lugar, considerando que tanto las preguntas de investigación acerca del origen y transformación de los conocimientos de las personas, como los métodos utilizados y las interpretaciones posibles van siempre de la mano de una perspectiva particular de desarrollo (Delgado, 2009), es relevante reflexionar acerca de las formas en que se conceptualizan los cambios cognitivos que evidencian los niños y los adolescentes al adentrarse en conocimientos culturales como los que nos ocupan en esta tesis. A esto se dedica la sección 3.1 de este capítulo.

Antes de ingresar en nuestra revisión de los estudios acerca del humor en la infancia y la adolescencia, dado que el humor involucra un juego particular con los sentidos del lenguaje, en la sección 3.2 recorreremos algunas contribuciones clave acerca del desarrollo de las comprensiones y las estrategias de creación de sentidos figurados en la infancia -a partir de la edad de cuatro años aproximadamente- y en menor medida en la adolescencia, ya que ha recibido menor atención de los especialistas. Nos detendremos especialmente en uno de los recursos centrales en este género y que ha recibido notable atención en la ciencia psicológica y particularmente cognitiva y del desarrollo, por los sofisticados procesos cognitivos que implica: la metáfora, “madre de las expresiones figuradas”. Asimismo, dado que el humor gráfico, como su nombre lo

indica, se articula a través de trazos en soportes susceptibles de ser reencontrados y editados con posterioridad al momento de su producción, recorreremos sucintamente algunas contribuciones destacadas acerca del desarrollo o aprendizaje de sistemas semióticos gráficos.

Estos marcos nos permitirán, entonces, adentrarnos en la sección 3.3, primeramente, en el rico panorama con el que se cuenta actualmente acerca de cómo el humor, y propiamente el humor gráfico, se convierte en un recurso para los niños, y luego apuntaremos los contados aportes en esa dirección en lo que hace a los adolescentes.

3.1 Enfoques para explicar el cambio cognitivo en la niñez y adolescencia

Al interesarnos por la creación humorística gráfica, nos preguntamos ¿cómo una persona logra crear humor gráfico? Y seguidamente: ¿“el humor” se desarrolla, o se aprende? Estos interrogantes provienen de una escisión en la investigación psicológica que caracterizó al siglo XX, y que dio lugar a dos perspectivas (Brizuela y Scheuer, 2016; Scheuer y de la Cruz, 2012). Por un lado, los estudios “de desarrollo cognitivo” se preocupan por captar cambios en las formas de pensar, dibujar, escribir, jugar, etc. de los niños según su edad y experiencia. El estudio de los cambios a través del tiempo es de larga data en la investigación psicológica (Brizuela y Scheuer, 2016; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Esteves y Cattaneo, en prensa; Lenzi, Borzi y Tau, 2010; Larramendy y otros, 2008; Miller, 2008; Overton, 2003; Valsiner, 2000; Valsiner y Connolly, 2003; Zelazo, 2013) y ha resultado en modelos de desarrollo, cada uno de los cuales se basa en supuestos metateóricos y metametodológicos sobre la naturaleza y el origen de esos cambios (Overton, 2003). Por ejemplo, qué es lo que se desarrolla a través del tiempo; las características de la temporalidad de los cambios; su carácter continuo o discontinuo; su carácter global o circunscripto a dominios específicos; la relación de los cambios a la idea de progreso, despliegue, o complejización; las variables que explican los cambios (Müller y Graves, 2017). Las respuestas a dichos interrogantes –asunciones que muchas veces quedan implícitas (Castorina y Carretero, 2012)- conforman un “marco epistémico” y conducen a cierto arco de opciones metodológicas para su estudio (Overton, 2006, 2010). Por otro lado, los estudios “de aprendizaje” se ocupan de los cambios producidos a partir de la participación en alguna situación particular.

Desde una visión epigenética del desarrollo cognitivo se entiende que todo avance, cambio, despliegue de un proceso o habilidad está intrínsecamente relacionado con un ambiente físico y social particular (Carey y Gelman, 1991; Erikson, 1973; Scheuer y de la Cruz, 2012), considerando que el ambiente, lejos de ser un telón de

fondo independiente, es relacional: lo es para un organismo (Lewontin, 2000), en nuestro caso, para una persona, en tanto y en cuanto la afecte. Sumado a esto, toda participación en una situación de aprendizaje está mediada por las perspectivas del aprendiz, que es producto de su historia personal (Piaget, 1988). “La noción de aprendizaje se ha extendido hasta incluir procesos de cambio de una escala temporal y de un impacto cognitivo e identitario tan amplios que lo tornan difícilmente distinguible de lo que se conoce como desarrollo cognitivo” (Brizuela y Scheuer, 2016, p. 646). Es decir, que no es necesario ni útil “oponer fuerzas o factores endógenos y naturales (concebidos como responsables del desarrollo) a fuerzas exógenas y culturales (entendidas como responsables del aprendizaje)” (Brizuela y Scheuer, 2016, p. 645).

En sintonía con esta visión, concebimos el desarrollo cognitivo y el aprendizaje como procesos interrelacionados cuya marca es transcurrir en el tiempo y conducir a cambios relativamente duraderos en distintos planos (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Miller, 2008, Overton, 2003; Piaget, 1936; Valsiner, 2000; Valsiner y Connolly, 2003; Vygotsky, 1978; Whitehead, 1978). Entrelazar desarrollo y aprendizaje en términos de procesos de cambio cognitivo (Scheuer y de la Cruz, 2012), conlleva también concebir que el tiempo no es una variable explicativa, sino una dimensión a lo largo de la cual operan los procesos. Por lo tanto, en este trabajo los términos “niñez” y “adolescencia” son entendidos como “épocas” en el sentido de Overton (2010), quien entiende lo etario como descriptivo, y no en términos explicativos, en tanto el tiempo no es un proceso en sí mismo (Martí 2005; Overton, 2010; Wohlwill, 1970).

Asimismo, desde las perspectivas constructivistas interesa conocer el origen de las lógicas de construcción de sentido. En nuestro caso, las lógicas que los niños y adolescentes emplean en la creación humorística gráfica. La obra de Piaget, al aportar nociones como las de esquema, acción, función, regulación, abstracción, generalización, coordinación, concepción, representación, establece que mucho antes de dominar una actividad u objeto de conocimiento, las personas generan formas de hacer y pensar que les permiten aproximarse al mismo, resolver situaciones y darles sentido (Gruber y Vonèche, 1977). Similarmente, Vygotsky (1978, 1993) se interesó por esas formas emergentes de hacer, pensar y, en su caso, también comunicar, prestando especial interés a los diversos grados de regulación social y mediación semiótica en el proceso de internalización de conocimientos culturales. Estas perspectivas constructivistas fundamentales aportan a comprender cómo las personas, como sujetos y agentes de conocimiento/comunicación, van significando y sofisticando los objetos de conocimiento desde el nacimiento. También permiten dimensionar que todo acto de significado conlleva una historia de experiencia y participación (Bruner, 2010). Esto, aun cuando los conocimientos elaborados integren solo parcialmente las convenciones

establecidas, nos permite valorar y entender la trayectoria de los desafíos involucrados en la génesis del conocimiento, así como reconocer hitos significativos.

Este foco en las múltiples formas de dar sentido pone en cuestión las visiones que se centran excluyentemente en aspectos normativos o estándares y la noción de progreso (Larreamendy-Joerns et al., 2008; Van Geert, 2003), que muchas veces es guiada por el “imperio del modelo final”, en el cual cada etapa se valora en función del progreso siguiente. Por el contrario, creemos más útiles y apropiados los conceptos de complejidad, variación y diversidad. Pensar en el cambio cognitivo en términos de complejidad habilita una concepción integral que “implica adquisición pero también pérdida” (Puche Navarro, 2008, p. 34) y contribuye a visualizar el desarrollo cognitivo y el aprendizaje en términos de movimientos cíclicos entre transformación y variación – siguiendo a Overton (2010)- que resultan en distinciones, combinaciones, recombinaciones, variaciones e integraciones cada vez más refinadas (Scardamalia y Bereiter, 2010).

3.2 Aspectos del desarrollo representacional en la niñez involucrados en el humor gráfico: pluralidad de sentidos y perspectivas, narrativa y dibujo figurativo

El humor gráfico se despliega valiéndose de los modos verbal y visual para establecer juegos de sentido en los que la consideración de las intenciones e interpretaciones de las personas es crucial. Por ese motivo, en esta sección recogeremos algunas contribuciones particularmente relevantes para enmarcar la lectura intencional y los usos del lenguaje figurado, así como del dibujo figurativo que, como desarrollaremos en la sección 3.3, niños y adolescentes implementan al comprender y crear humor gráfico.

3.2.1 El sentido figurado y el perspectivismo

En el caso del humor, la intención del otro resulta clave para construir un sentido como humorístico. Es por esto que el desarrollo de la comprensión de las personas como agentes intencionales y mentales resulta fundamental para participar más plenamente en las actividades de comprensión y creación humorísticas. Este entendimiento ha sido conceptualizado como una habilidad que se desarrolla, e implica poder diferenciar entre la perspectiva mental individual y la realidad. En palabras de Rivière, “los humanos (...) vemos el mundo con una “mirada mental” (1996, p. 9), nos enfrentamos al mundo con una “actitud intencional” (Dennet 1991), que implica comprender la conducta como producto de las creencias y deseos. Esta mirada o actitud

se asienta en la atribución de estados internos (o actitudes) dirigidas hacia (o sobre) objetos específicos (o contenidos). Esto se ha inferido a partir de conductas observadas entre los 9 y los 12 meses de edad y se ha llamado de diferentes maneras: “advenimiento de un sentido de subjetividad” (Stern, 1985), “conciencia triádica” (Adamson y Bakeman, 1985), “teoría implícita de la mente” (Bretherton et al., 1981). Hacia el año y medio de vida los niños evidencian cierto entendimiento de que las acciones de las personas son intencionales y dirigidas a metas (Flavell, 2004). Este entendimiento,

“(…) se deriva en parte del uso que hace el niño del entendimiento de las intenciones en el discurso, en el cual hay una constante necesidad de tener en cuenta la perspectiva de otra persona a través de sus expresiones en proposiciones, que a veces difieren de las del propio niño” (Tomasello y Rakoczy, 1996, p. 136).

Entendiendo al lenguaje figurado como aquel discurso que introduce diferencias entre el significado literal o de diccionario y la intención de quien lo enuncia, para diversos autores (algunos de ellos: de Groot, Kaplan, Rosenblatt, Dews y Winner, 1995; Levorato y Cacciari, 2002; Olson, 1988), las habilidades cognitivas y lingüísticas que permiten a los niños comprender y valerse de matices no literales en el lenguaje son: el reconocimiento del significado implícito del enunciado (estudiado bajo el término global de “comprensión”, y que incluye: la capacidad de comprender los significados dominantes y periféricos de una palabra y su posición en un dominio semántico dado, ir más allá de una estrategia literal de interpretación del lenguaje y usar información contextual para integrar diferentes fuentes de información); así como la percatación de que hay dos niveles distintos de significado: qué se dice y qué se quiere decir (estudiado como “conciencia”, del inglés awareness). Este tipo de conciencia metalingüística es un ejemplo de la re-descripción representacional argumentada por Karmiloff-Smith (1994) como un avance del desarrollo sobre el conocimiento de nivel básico.

En este sentido, el desarrollo representacional se considera crucial para entender el fenómeno del humor, dado que las representaciones forman parte del entramado de conceptos que sirven para interpretar y predecir las acciones propias y las ajenas (Rivière y Núñez, 1996). Hacia los cuatro o cinco años de edad se observa un gran cambio en las capacidades metacognitivas de la mano de las cuales los niños van configurando una comprensión de la cualidad representacional de la mente, es decir que se percatan que entre su mente (y la de otros) y el mundo, hay representaciones y condiciones de acceso a la información que actúan de mediadoras. Esto les permite a su vez comenzar a diferenciar sus propios estados mentales de los de otros y considerar los contenidos de tales estados (creencias) en función del acceso a la información que

los producen (Perner, 1988, 1991); desarrollar estrategias más sutiles para producir engaño (La Frenière, 1988; Sodian, 1991); generar predicciones acerca de las emociones de las personas teniendo en cuenta sus deseos (Harris, 1989) y reconocer diferencias semánticas entre distintos verbos de referencia mental (Olson y Astington, 1986). Según la revisión de Flavell (2004), no es hasta la mediana infancia o incluso más adelante que los niños conciben la mente como activa e interpretativa (Barquero, Robinson y Thomas, 2003; Carpendale y Chandler, 1996), habiendo debates respecto del alcance de las concepciones constructivas en estas edades e incluso en la juventud y adultez (Pozo et al., 2006). Esta comprensión se entrelaza con el desarrollo del perspectivismo, o la comprensión que las representaciones sobre un mismo fenómeno pueden ser distintas en personas diferentes (Gopnik y Astington, 1988; Pillow y Henrichon, 1996).

Se ha postulado que la capacidad para comprender y usar el lenguaje figurado (estudiada por algunos bajo el término “competencia figurativa”, ver Levorato y Cacciari, 1992, y Levorato, 1993) se desarrolla como parte de las habilidades que los niños desarrollan para adquirir y procesar el lenguaje en general (Cacciari y Levorato, 2002; Chaney, 1994; Gombert, 1992). Uno de los modelos de desarrollo de la “competencia figurativa”, el GEM (por sus siglas en inglés -*Global Elaboration Model*- Levorato y Cacciari, 1992, 1995, 2002), propone que la conciencia metalingüística necesaria para utilizar el lenguaje figurado de una manera creativa se adquiere tardíamente, y está estrictamente conectada con la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje como un fenómeno cognitivo e interpersonal complejo, en el cual el contexto tiene un rol fundamental (Oakhill, Cain y Nesi, 2016). Por lo tanto, hasta alrededor de los siete años el contenido lingüístico se elabora “pieza por pieza”: los niños tienden a significar el lenguaje literalmente incluso cuando no tiene mayor sentido en el contexto lingüístico (por ejemplo, en las frases figuradas).

Como hemos visto en el capítulo anterior, las diversas expresiones en las que se formula el lenguaje figurado (identificadas como figuras retóricas o de estilo) operan alterando componentes lógicos, semánticos, sintácticos y pragmáticos del discurso y requieren habilidades cognitivas particulares, por lo cual los estudios suelen focalizar en un tipo de lenguaje figurado cada vez (Cacciari y Padovani, 2017; Happé, 1993 en Pouscoulous, 2014; Pouscoulous, 2011, 2014). Entre estas figuras, nos interesa recorrer el desarrollo de la producción metafórica, que como hemos visto, ocupa un lugar preponderante en la creación de humor gráfico. Se trata, además, de la figura que mayor atención ha tenido en la comunidad académica y que ha dado lugar a diversidad de estudios cognitivos -destacándose la línea inaugurada por Lakoff y Johnson, 1980- y retóricos.

La metáfora

Fromilhague (2005) se refiere a la metáfora como “una figura ejemplar y prototípica de las demás” (p. 88), ya que tiene el potencial de cumplir todas las funciones que se atribuyen a las figuras y que se resumen en tres reglas: agradar, conmover, instruir. Como continúa la autora, su especificidad viene de la última de las reglas, la de estar “al servicio del conocimiento” (p. 81). La metáfora presenta “una idea bajo el signo de otra idea más sorprendente o más conocida” (Fontanier, 1977 citado por Fromilhague, 2005). Implica una incongruencia entre dos dominios conceptuales o campos semánticos, que se manifiesta a través de un “vehículo”, “fuente” o “situación ficticia”, y se refiere a una idea, “tema”, “objetivo” o “situación referida” que se resuelve mediante una interpretación de segundo orden (Cameron, 1996).

Para Estévez (2007) la metáfora infantil tiene valor epistémico especialmente en las ocasiones en que el pensamiento se ve proyectado a ámbitos que son inaccesibles a la observación directa, que no están al alcance de la experiencia humana inmediata o que exige la confrontación con nuevos fenómenos o realidades anteriormente desconocidas (De Bustos, 2000).

En cuanto a la producción discursiva de metáforas en la niñez, encontramos dos posturas. Por un lado, aquellas que abogan por una producción temprana pero no intencional dado que “es el oído adulto el que califica la expresión” (Estévez, 2007; Winner, 1988, 1997; Winner et al., 1980). Al respecto, Marschark y Nall (1985) sostienen que un aspecto crítico al decidir si las expresiones producidas por los niños son metafóricas yace en el concepto de intencionalidad, dado que la producción de metáforas espontáneas requiere la conciencia de que la situación ficticia y la situación referida (fuente u objetivo) pertenecen a diferentes dominios o campos semánticos.

Por otro lado, aquéllas que proponen que, aunque en torno a la edad de tres años los niños cometen “errores”, también son capaces de crear metáforas al estilo adulto. Plantean que sus habilidades metafóricas progresan a medida que el vocabulario se vuelve más rico, la representación del mundo más detallada y precisa, y se alcanza mayor familiaridad con los esquemas culturales (Billow 1981; Pouscoulous, 2014; Vosniadou, 1987).

Un punto controversial ha sido la relación entre la capacidad metafórica en sentido amplio y los conocimientos de dominio específico. En contraste con las investigaciones sobre el éxito de los niños en la interpretación de metáforas lingüísticas sofisticadas, Keil ha adoptado un enfoque centrado en el niño desde el cual postula que la comprensión de las metáforas lingüísticas por parte de los niños se ve limitada por su

conocimiento de los dominios implicados. En su investigación con niños de cinco a nueve años, encontró que desarrollan metáforas animadas / inanimadas antes que las metáforas animales / humanas (Keil, 1979,1989).

Uno de los desafíos que conlleva la comprensión de las metáforas radica en la necesidad de acceder y seleccionar información conceptual relevante y afectiva sobre los dominios de la situación referida y la situación ficticia, y construir enlaces que permitan la resolución de la incongruencia entre ellos. Hay bastante consenso en entender que conforme aumenta el conocimiento de diversos dominios, se desarrolla una progresiva comprensión de la metáfora, dado que aumenta la cantidad de relaciones posibles entre la situación referida y la situación ficticia (Cameron, 1996; Siltanen, 1990).

El estudio de la comprensión y producción metafórica por parte de niños no ha quedado exento de problemas metodológicos, que han redundado en conclusiones sobre las “pobres habilidades pragmáticas” encontradas en los niños pequeños (Katsos y Bishop, 2011; Pouscoulous, Noveck, Politzer y Bastide, 2007). Estos problemas radican principalmente en el tipo de metáfora utilizada -por ejemplo, las metáforas nuevas o creativas (Fromilhague, 2005; Pedrazzini y Scheuer, 2010) son muy diferentes a las metáforas convencionales o fijas, y aquellas que requieren habilidades metalingüísticas son mucho más difíciles para los niños-, la falta de consideración del contexto y del conocimiento conceptual del niño (Keil, 1987). Estévez (2007) agrega otros problemas teórico-metodológicos: a) los supuestos en los que se basan las concepciones del pensamiento y lenguaje humano; b) el papel de la semejanza en la producción metafórica; c) la diferenciación entre producción y comprensión de metáforas; d) la continuidad y/o discontinuidad - en niños y adultos- de las operaciones cognitivas implicadas; y e) la génesis de la metáfora y su relación con la formación de conceptos. En suma, en el estudio de la capacidad de los niños para comprender y producir metáforas ha sucedido algo similar, como veremos, al campo del humor gráfico: se han evaluado indistintamente diferentes tipos de metáforas y con multiplicidad de métodos, que implicaban a los niños habilidades diferentes.

En la literatura hemos encontrado cierto consenso en que la comprensión metafórica es tardía: alrededor de los 10 años (ver Gibbs, 1994; Nippold, 1988, 1998; Winner, 1988, 1997 para revisiones; Cicone, Gardner y Winner, 1981; Gentner, 1988; Piaget, 1974; Winner, Rosenstiel y Gardner, 1976; entre otros). Previamente, si bien los niños son capaces de atribuir un sentido psicológico a determinados términos, manifiestan aún dificultades para considerar y jerarquizar propiedades esenciales que permitan determinadas comprensiones metafóricas. En el famoso ejemplo del guardia de seguridad caracterizado como una “roca dura” (*hard rock*), niños en estas edades

explicaron su sentido a partir de describir al guardia como “malo” pero también como “exigente” (Winner et al., 1976). Entre los siete y diez años de edad, suele predominar la información contextual (principalmente su “conocimiento del mundo”) para extraer pistas en vistas a lograr una interpretación no literal de la información lingüística (Ackerman, 1982; Cacciari y Levorato, 1992).

Progresivamente, los niños van comprendiendo que la discrepancia entre lo que se dice y lo que se espera sobre la base del contexto no siempre se debe interpretar como un error comunicativo. Entre los diez y doce años, los niños manifiestan comprender expresiones metafóricas y lograr articular la relación entre una situación ficticia (fuente) y una situación referida (objetivo) (Asch y Nerlove, 1960; Dryll, 2009; Winner et al., 1976), para lo cual no sólo se valen de su conocimiento del mundo al dar sentido a un texto, sino que también consideran el estado interno del hablante, sus intenciones y conocimiento (Cacciari y Levorato, 1992). Esta regulación de la información contextual sucede visiblemente en la comprensión de frases figuradas y en la ironía (Ackerman, 1982; Cacciari y Levorato, 1998; Oakhill, Cain y Nesi, 2016).

No obstante estos logros cognitivo-comunicativos, Winner (1988) curiosamente observó un declive de la producción metafórica en los niños de edad escolar, una “resistencia a la metáfora” (p. 103) que explica por los escasos momentos de juego y por el inicio de una “etapa literal o convencional” en el desarrollo cognitivo (p. 104). Sin embargo, Timofeeva-Timofeev (2014) encontró que niños entre nueve y diez años utilizan en sus narraciones humorísticas metáfora e hipérbole.

3.2.2 El dibujo figurativo en la niñez

Desde la psicología del desarrollo se han realizado numerosos estudios sobre la trayectoria del desarrollo del grafismo, desde las primeras marcas hasta la posibilidad de realizar dibujos figurativos (ver Bonoti y Metadillou, 2010; Cox, 1992, 1993; Freeman y Cox, 1985; Jolley, 2010; Kellogg, 1970; Luquet, 1913; Piaget e Inhelder, 1956; entre otros). Muchos de ellos han estado guiados por una perspectiva “fotográfica” (Bombi y Pinto, 1993), esto es, por el interés para establecer etapas cuyo logro final sería el dibujo realista. Contrariamente a esa postura, partiendo de entender los dibujos como artefactos sociales nacidos para ser comunicativos (Bombi y Pinto, 1993; Costall, 1985), entendemos el desarrollo del grafismo en términos de un progresivo descubrimiento de las normas para “entrelazar” sistemas de representación proyectivos y denotativos (Willats, 1977). De esta manera, los dibujos van progresando en la medida en que “funcionan” según las intenciones de su autor.

En este sentido, Freeman (1980) propuso pensar al dibujo como un “compromiso” para entender el balance entre restricciones procedimentales y demandas representativas, y al hacerlo introdujo un cambio en la pregunta de investigación: en lugar de interesarse por si “el niño dibuja lo que sabe o lo que ve”, -núcleo de los debates de las décadas previas a los ´80-, se propuso indagar aquello que constituye para el niño una representación “eficaz”. Por ejemplo, ciertas omisiones o distorsiones en los dibujos se deben a “restricciones conceptuales”, es decir, serían resultado de procesos de selección por parte de los autores, para que la producción brinde “un máximo de capacidad informativa respecto a aquello que, según el niño, es relevante” (Bombi y Pinto, 1993, p. 51).

Si bien los niños disfrutan de “dejar marcas” desde su segundo año de vida, el pasaje del garabato al dibujo intencionado es gradual (Luquet, 1927; Teubal y Guberman, 2014). Esta intención se va correspondiendo progresivamente con intentos más acertados de asemejar lo dibujado con lo pretendido (mímesis). Hacia la infancia media los niños van logrando paulatinamente una visión global sobre lo que pretenden representar, que se traduce en un manejo más apropiado de tamaños, relaciones espaciales (Teubal y Guberman, 2014), y mejoras en la perspectiva (Willats, 1977).

En este sentido, la producción gráfica puede ser altamente agentiva desde los primeros intentos de apropiación de los modos semióticos (Kabuto, 2009; Teubal y Guberman, 2014), en tanto no es preciso un dominio relativamente experto para comenzar a usarlos con la intención de registrar conocimiento, construir y compartir significados y/o regular el propio pensamiento. De todas maneras, los procesos de apropiación, automatización, regulación, explicitación, re-descripción (Karmiloff-Smith, 1992), y refinamiento de cualquiera de estos modos no se completa o fija nunca.

Como vimos en el capítulo previo, el humor gráfico implica un uso particular del dibujo, ya no (sólo) para representar (mímesis), sino para “hacer entender” (Steimberg, 2013), para comunicar (Freeman, 1980; Kress, 1997) y en este caso, para generar un efecto humorístico. Por lo tanto, este género demanda cierta “eficacia” en la representación. Un ejemplo usual en el humor gráfico son las representaciones canónicas que los niños suelen dibujar para que sean fácilmente reconocibles, como lo son un payaso, un bufón (Goodnow, 1977; Pitri, 2011). Otro caso es el dibujo esquemático, que no necesariamente implica “poco nivel” de dibujo, sino que puede ser producto de una estrategia para favorecer la fluidez en la lectura, guiando la atención sobre los eventos narrados y no sobre los aspectos plásticos.

A medida que los niños van experimentando y consolidando su maestría en el dibujo, se tornan más capaces de ajustar en sus dibujos tanto aspectos expresivos como formales según la audiencia prevista (Burkitt, Watling y Murray, 2011), así como de

saltarse o de “jugar” voluntariamente con las restricciones de los sistemas (Karmiloff-Smith, 1994), lo cual implica cierta flexibilidad en el uso de sus representaciones. Un interesante estudio con dibujos en los que se solicitaba algún tipo de subversión lo constituye el de Karmiloff-Smith (1990). Ante la consigna de dibujar una casa y una persona, y a continuación la solicitud de dibujar una casa y una persona que no exista, se encontró que los niños de entre cinco y once años (a los que se supone que poseen maestría procedimental para dibujar casas y personas), elaboraron estrategias diversas sobre los dibujos: transformación radical de la figura, transformación de formas y tamaños y supresión de elementos (que permiten aún interpretar la figura). Solo muy pocos niños menores de ocho años incluyeron nuevos elementos, cambiaron la posición o la orientación o incursionaron en otras categorías.

Entre los temas que los niños eligen para crear producciones gráficas –no necesariamente humorísticas–, cabe destacar dos cuestiones que encontramos en el relevamiento de antecedentes. Por un lado, nos hallamos ante escasos estudios cuyas consignas de producción son de temática libre, dado que predominan aquellos que proponen consignas de producción que focalizan en temas particulares –por ejemplo, dibujar el futuro– (Wright, 2007), o bien no brindan tópicos específicos, pero solicitan determinados aspectos expresivos, como realizar dibujos felices y tristes (Jolley, Fenn y Jones, 2004, entre otros).

Por otro lado, encontramos una gran variedad de criterios de construcción de las categorías temáticas. Por ejemplo, Di Leo (2016) propuso que los niños elaboren como temas de sus dibujos algunas de las siguientes posibilidades: lo que es importante para ellos; algo de lo que conocen acerca de un objeto; lo que recuerdan en el momento; una idea coloreada por sentimientos; lo que ven; y la realidad personal. Por su parte, Jolley y colegas (2004) sintetizaron aquello que niños de cuatro a doce años suelen representar a partir de la distinción entre: personajes, eventos climáticos, paisajes o vegetación, vehículos/edificios, objetos, personas, animales, entre otros. Como vemos, en ambos casos las categorías son muy diferentes entre sí, variables en su amplitud y –en nuestra opinión– susceptibles de superposición, lo que pone de relieve la riqueza semántica y composicional del dibujo en la niñez.

Un estudio que reviste particular interés, dada la exhaustividad con que construyeron su categorización temática, es el de Wilson y Wilson (1987) sobre narrativas gráficas realizadas por niños de nueve a doce años. Establecieron trece categorías: procesos naturales; creación/construcción; vida cotidiana; odisea/aventura; amistad/vínculos; asistencia; entrega/regalos; éxito/recompensa; fracaso/derrotas; peleas/competencias/guerra; desafíos; muerte/destrucción; infortunio/accidentes. Esta

clasificación -a nuestro entender- no escapa a cierta superposición, tal es el caso de las peleas/competencia/guerra y muerte/destrucción.

Estudios relativamente recientes sobre dibujos de temática libre y sin restricciones sobre aspectos expresivos en su consigna, han encontrado que el entorno inmediato y las personas importantes en sus vidas son los temas favoritos que representan en sus dibujos (Faulkner y Coates, 2011; Ya-Huei, 2014). Además, otros estudios demuestran una creciente influencia de diversos dispositivos (cuentos, videos, juegos de computadora, etc.) en la cultura de pares, que se traslada a los temas de sus dibujos (Anning, 2002; Faulkner y Coates, 2011; Marsh, 2005; Ring, 2006; Pitri, 2011).

Por último, se han identificado algunas diferencias de género en las preferencias de niños y niñas por algunas formas expresivas y contenidos. En estudios realizados en Canadá hace unos diez años, los varones solieron incluir en sus dibujos escenas fantásticas de acción, con contenidos de violencia, suspenso, peligro y en las que participan diversos personajes, máquinas, monstruos, dinosaurios. Las mujeres solieron representar escenas de tipo realista, sobre plantas, animales y relaciones interpersonales en diversas esferas de la vida cotidiana (Savoie y St-Pierre, 2012, entre otros).

3.3 Un panorama de los estudios acerca de las manifestaciones del humor en la niñez y adolescencia

Organizamos los antecedentes en tres períodos etarios o, siguiendo a Overton (2003), “épocas”. Elegimos denominar “Primeros pasos en la subversión de esquemas cognitivos” al período que comprende desde aproximadamente el primer año de vida hasta los seis años, para el cual nos apoyaremos en diversas perspectivas cognitivas -siguiendo las contribuciones de McGhee y otros académicos-, y socio-cognitivas y pragmáticas, estas últimas centradas en el aspecto comunicativo del humor. La época que denominamos “Más allá de manifestaciones absurdas: la problematización del sentido”, comprende desde los siete a los once años, y está signada por la sofisticación en el proceso de comprensión de la intencionalidad humana y por la complejización en la utilización del lenguaje figurado. Situamos la época “Múltiples perspectivas, intereses e interlocutores”, caracterizada por el desarrollo del pensamiento lógico-formal y el desarrollo psicosocial adolescente, a partir de los doce años.

Aunque nuestro ordenamiento da cuenta de estrategias y habilidades cognitivas y de comunicación cada vez más variadas y complejas, en vinculación con la concepción integrada de desarrollo y aprendizaje adoptada en este estudio, estas épocas no deben entenderse como lineales, sino como capas entrelazadas y parcialmente superpuestas,

con avances y regresiones (Karmiloff-Smith, 1994; Timofeeva-Timofeev, 2016). La mayoría de los recursos creados en las épocas anteriores siguen estando disponibles en las sucesivas, aun cuando se pone en juego con una sofisticación cada vez mayor. Este tipo de comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje se ajusta, como hemos visto, con la noción de "integración jerárquica" (Werner y Kaplan, 1963) y motiva el interés por dedicar las siguientes páginas a recorrer en profundidad los desarrollos tempranos y no propiamente gráficos en el curso de la niñez, aunque la investigación doctoral enfoque en la adolescencia.

En las etapas en que fue posible, hemos agrupado los antecedentes en aquellos dedicados al estudio de la apreciación o comprensión humorística gráfica y aquellos dedicados a su producción.

3.3.1 Primeros pasos en la subversión de esquemas cognitivos

Como se ha recorrido en el Capítulo 1, un fenómeno que desde hace siglos se ha asociado al humor es la risa. Numerosos estudios se han abocado al estudio de la risa en bebés y niños pequeños, analizando el carácter humorístico o no de la misma, los diferentes estímulos que la suscitan y sus condiciones de producción.

Los estudios acerca de las primeras manifestaciones de comprensión y creación de humor en la vida de los niños responden a diferentes corrientes con diversos abordajes metodológicos que han dado lugar a interpretaciones divergentes entre sí (Milreault y Reddy, 2016; Morreal, 1986; Pien y Rothbart, 1980; Reddy, 1991; Sroufe y Wunsch, 1972; entre otros). Independientemente de las grandes diferencias entre los estudios de las últimas cinco décadas, -diferencias íntimamente relacionadas con el concepto de humor adoptado en cada uno-, tres observaciones han permanecido constantes y ubican al humor como un fenómeno lúdico, comunicacional y cognitivo, entendiendo que:

- la risa es una de sus primeras manifestaciones y cumple funciones relevantes en la creación de un clima afectivo que combina la sorpresa y la alegría;
- el humor aparece en contextos sociales que se suelen percibir como seguros o lúdicos, y que las manifestaciones humorísticas tempranas son incongruencias absurdas;
- el humor se origina en el juego y progresivamente se distingue de otras formas lúdicas.

En cuanto a la primera convergencia, la risa se considera un fenómeno de importancia en el desarrollo y en este sentido se ha valorado su rol facilitador para el intercambio de estados afectivos con otros seres humanos (Nwokah et al., 1994, 1999;

Parrott y Gleitman, 1989; Shultz, 1976), imprescindible para establecer vínculos primarios como el apego e indispensable para el desarrollo psicosocial del niño (Bowlby, 1969) y del adulto (Cann et al. 2008; Fraley y Aron, 2004; Hampes, 1992, 1999, 2001 en Milreault y Reddy, 2016).

Para interpretar la risa o sonrisa de niños pequeños como un indicador de que registran una situación como humorística, deben converger diversos factores: novedad, memoria, incongruencia y un contexto propicio. Los niños deben reconocer y sintetizar estos factores para interpretar rápidamente un evento como humorístico, dado que el humor tiene un tempo. La preferencia por la novedad, característica de los bebés (Karmiloff-Smith, 1994), es en sí misma un factor de desarrollo, ya que encamina a los niños a atender a aquello no familiar que implica asimilar y acomodar sus propios esquemas frente a las nuevas observaciones (Baillargeon, 1987; Fantz, 1964). Pero, a diferencia de los estímulos simplemente inesperados, los eventos incongruentes se alejan o chocan con lo esperado (*misexpected*, Pien y Rothbart, 1980, p. 3), dado que se tienen expectativas específicas sobre el estímulo, que luego se quebrantan. En este tipo de interacciones lúdicas con mayores, la risa permite aprender sobre el mundo en un clima afectivo de distensión, disfrute y complicidad. Recordemos que es el adulto quien introduce el jugar en la vida del niño, "lo pone en situación lúdica" al estar posicionado desde una actitud lúdica (Calmels, 2016).

Respecto de cuándo una respuesta puede considerarse como humorística, más allá de su relación con la risa, encontramos dos posturas diferentes de larga tradición. Por un lado, un enfoque cognitivo clásico y por otro, los enfoques socio-cognitivos y pragmáticos.

Desde un enfoque cognitivo, se destacan los estudios de McGhee (1971, 1976, 1979, 2002, 2010) que explican el desarrollo del humor en los niños en función de su desarrollo cognitivo de acuerdo a la teoría piagetiana de etapas y poniendo en el centro de sus análisis el juego. McGhee, al igual que otros autores de los cuales Richter (1804) es pionero, entiende al humor como una forma de juego intelectual: es un juego con ideas. La percepción de un evento como humorístico recién ocurriría alrededor de los 18 meses, cuando el niño comienza a desarrollar la capacidad para la fantasía y el juego simbólico (McGhee, 1979; Shultz, 1976).

Ahora bien, este juego tiene una característica particular: se teje a partir de la constatación y creación de incongruencias absurdas. McGhee entiende que las situaciones que involucran incongruencia a partir de acciones con objetos previamente al juego simbólico son más bien "una reacción, que una creación" y en su esquema de fases en el desarrollo del humor, las ubica en las fases "Risa sin humor" (desde el nacimiento hasta los 6 meses) y "Risa ante la figura de apego", que se extiende desde

los 6 hasta los 15 meses (McGhee, 2010). El humor se percibe cuando una información no encaja con un esquema existente sobre un objeto o evento en particular. De acuerdo con el desarrollo cognitivo desde la teoría de Piaget (1969), los objetos van siendo conocidos al ser asimilados a diferentes esquemas de acción que constituyen verdaderos “conceptos en acción”: los objetos pueden ser agarrados, chupados, arrastrados, etc. Pero también algunos objetos tienen usos convencionales, que se logran conocer gracias a la participación en situaciones comunicativas con adultos en las que se despliega la atención conjunta, y que permiten progresivamente el desarrollo de la competencia mentalista que permite entender las intenciones de otra persona. Ser capaz de usar los objetos de modo convencional es un prerrequisito para usarlos simbólicamente, para lo cual se debe suspender el uso convencional del objeto y proyectar un uso correspondiente a otro objeto (Rivière, 2003). Por ejemplo, para jugar con un lápiz haciendo de cuenta que es un peine, el niño debe ampliar el esquema de “lápiz” pero sólo temporalmente para aplicarlo a la acción de peinarse. Todo esto es posible en la segunda etapa propuesta por McGhee, “Tratamiento del objeto como algo diferente”, que se extiende desde los 12 o 15 meses hasta los tres, cuatro o cinco años. Al ser capaces de simular situaciones con los objetos, los niños pueden tratar a los objetos como algo diferente y adoptar un papel activo que les permite aplicar esquemas intencionalmente erróneos – y por lo tanto no propiamente incorrectos- a los objetos (McGhee lo explicaba mediante el concepto de “asimilación de fantasía”, 1979), generalmente a partir de acciones incongruentes, como por ejemplo poner un plato sobre la cabeza como un sombrero o pretender hablar con su zapato. Estas primeras subversiones de lo establecido o conocido tienen un carácter corporal no verbal.

Por su parte, los enfoques socio-cognitivos y pragmáticos del humor proponen como requisitos para el disfrute del humor la habilidad para percibir un contraste entre lo esperado y lo “anormal” (lo incongruente) y la habilidad para entender las intenciones como humorísticas, es decir, notar las pistas que indican que un acto o declaración es humorístico y no se debe a un error, una falsa creencia o una mentira (Hoicka y Gattis, 2008; Leekam, 1991). El aporte de estos enfoques es, pues, el de atender a la intención del hablante.

Al respecto, notemos que en su análisis sobre el humor verbal –específicamente los chistes-, elaborados por adultos y basándose en las máximas de la comunicación de Grice (1989), Attardo (1993) demuestra que en la construcción de un chiste no sólo pueden violarse una o más máximas (por ejemplo la máxima de cantidad, como en el ejemplo: “- ¿Sabe qué hora es? – Si” (p. 541), sino que se burla el principio de cooperación. Por lo tanto, destaca una paradoja: los chistes son comunicativos, a pesar de violar este principio esencial. Justamente, para el enfoque pragmático, el humor es

una de las primeras formas de comunicación no literal que los niños entienden desde un punto de vista intencional, a diferencia de lo que sucede en fenómenos de comprensión más tardía como la simulación, la mentira y la ironía (Hoicka, 2017). Por lo tanto, la apreciación del humor comenzaría durante el primer año de vida, aunque a diferencia de lo que sucede en las situaciones analizadas por Attardo (1993), emergen en respuesta a un estímulo no verbal.

Este origen del humor en la actividad comunicativa y compartida, ligado estrechamente al juego, nos permite pensarlo como un fenómeno vinculado al aprendizaje cultural. En la situación de aprendizaje, el niño retiene la intersubjetividad de la situación de aprendizaje, lo que supone aprender algo acerca de los estados intencionales de los adultos –qué intentan hacer al desplegar una acción determinada, la estrategia que usan o lo que piensan (Kruger y Tomasello, 1996). Lo particular de las primeras manifestaciones humorísticas es que suceden en situaciones intersubjetivas que se dan de cierta manera, en las cuales se habilitan determinados tipos de comunicación y juego y se requieren el desarrollo de habilidades mentalistas (agregaríamos: a la vez que las promueven).

Desde la teoría de Tomasello y Kruger de psicología cultural, se proponen tres tipos de aprendizaje cultural, que surgen sucesivamente en el desarrollo cognitivo: imitativo, instruccional y colaborativo. En cada caso la clave radica en el “constructo psicológico” que el niño utiliza para explicar la conducta de los otros: intenciones, creencias y creencias reflexivas, respectivamente. En el caso del humor, como el enfoque pragmático enfatiza, la intención del otro resulta clave para construir un sentido como humorístico y no como un error.

Como síntesis de los aportes de los enfoques socio-cognitivos y pragmáticos, algunos comportamientos de los niños menores de 18 meses que van acompañados por risas, sonrisas, gestos o claves paralingüísticas parecen indicar que los niños ubican a sus propias producciones como humorísticas y, por tanto, son potencialmente conscientes de su carácter intencional (Hoicka y Akhtar, 2012), dando cuenta de habilidades observacionales, sociales y cognitivas suficientemente sofisticadas no sólo para percibir sino también para crear humor (Hoicka, 2014; Hoicka y Akhtar, 2011; Hoicka y Gattis, 2008; Hoicka y Wang, 2011; Milreault y Reddy, 2016; Pien y Rothbart, 1980; Reddy, 1991; entre otros).

Entre los dos y los siete años los niños atraviesan importantes cambios en su desarrollo cognitivo, social, afectivo, motriz, acompañados de nuevos espacios de participación socio-cultural, como es el ingreso a instituciones educativas y otras.

Siguiendo las fases del desarrollo del humor propuestas por McGhee para dar cuenta de los cambios registrados entre los dos hasta los seis o siete años, que

caracterizan por la ampliación y diversificación de los juegos humorísticos, principalmente a través del lenguaje oral, su etapa “Nombramiento inadecuado de objetos o acciones” (desde los dos a los tres o cuatro años) enfatiza el nivel verbal de la incongruencia. McGhee la explica en relación con el desarrollo del pensamiento representacional simbólico y la adquisición de competencias en el lenguaje. Desde la teoría genética del desarrollo cognitivo se ha identificado la función semiótica como aquel mecanismo central que permite evocar un objeto o una situación ausentes mediante algún significante (un gesto, un trazo, un sonido) (Piaget e Inhelder, 1969). Esto permite al niño el despliegue de diversas actividades, tal como sostener el pensamiento acerca de objetos ausentes, en el pasado, en el futuro y en eventos ficcionales; realizar imitación diferida; complejizar sus producciones gráficas, desarrollar el juego simbólico (Müller, 2009).

Cuando los niños aprenden que todas las cosas tienen un nombre, van consolidando una maestría en el uso del lenguaje, lo cual les permite comenzar a jugar con él para crear humor: las palabras a su disposición se vuelven manipulables (Karmiloff-Smith, 1994). Un recurso típico lo constituyen las inversiones: llamar “gato” a un perro, o llamar “mamá” al padre, lo cual implica mantener dos representaciones alternativas en que un aspecto es suspendido” (Rivière y Nuñez 1996) en función de su articulación creativa. Lo relevante en esta fase es que estos “juegos” denominativos tienen un carácter totalmente deliberado, hecho que permite calificarlos como humorísticos en lugar de “errores”. Al respecto, Bariaud (2013) señala la gran influencia de los adultos cercanos en el fenómeno humorístico, referido al disfrute compartido con dichas distorsiones. Asimismo, este uso transgresor del lenguaje caracteriza la faceta social del humor en estas edades, en la cual el léxico escatológico o tabú se consolida como fuente de la comicidad (Hoicka y Akhtar, 2012).

La etapa siguiente que propone McGhee se denomina “Juego con el sonido de las palabras, combinaciones sin sentido y distorsión de las características de objetos, personas o animales” (tres a cinco años), en la cual emerge un nuevo tipo de juego humorístico: el juego fonológico. Generalmente el niño repite una palabra conocida y le asocia otras fonéticamente similares, o inventa palabras. Para Johnson y Mervis (1997), el cambio entre los tipos de juegos con las palabras se debe simplemente a que los niños van aprendiendo más palabras y habilidades sintácticas, lo que les permite participar en diversos tipos de juegos del lenguaje, incluyendo la repetición de las palabras que riman y la creación de palabras sin sentido (por ejemplo, “ringo, dingo, bingó”). Podemos pensar que el juego fonológico también está motivado por los contextos educativos formales en los que participa el niño, ya que tal como advierten Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guirao (2002), la conciencia metafonológica es motivada en los

planes educativos preescolares, al considerarla facilitadora de la adquisición de la lectoescritura inicial.

Este uso lúdico del lenguaje está en relación también con el desarrollo metalingüístico, que refiere al conocimiento y uso del propio lenguaje. Al respecto Karmiloff-Smith (1994) y Gombert (1992) proponen la operación de una conciencia metalingüística entendida como conocimiento y regulación, esta última referida al control consciente que cada hablante ejerce sobre su propia lengua. Gombert (1992) sugiere que el desarrollo metalingüístico se produce en fases contexto-dependientes que representan un proceso de evolución acumulativa, no lineal. Una de las subcompetencias del desarrollo metalingüístico es la metapragmática, considerada como “la contraparte metacomunicativa del conocimiento metasemántico” (Gombert, 1993, p. 574), estrechamente vinculada a la educación comunicativa (Timofeeva Timofeev, 2017). De los dos a los seis años aproximadamente (fase epipragmática para Gombert), se desarrolla una paulatina toma de consciencia de la compleja y heterogénea conexión y ajuste entre lo lingüístico y lo contextual. Esto se realiza de una manera bastante implícita e inconsciente, por lo cual los niños no pueden explicar sus decisiones pragmáticas (Gombert, 1992; Pollio y Pollio, 1974), y suelen cometer errores en la interpretación y producción lingüísticas cuando la relación entre mensaje y contexto no es clara, como sucede con ciertas expresiones de lenguaje figurado, como el caso de la ironía, cuya comprensión y producción resultan fallidas durante este período.

Siguiendo a McGhee, posteriormente la búsqueda de la incongruencia se traslada a un nivel más conceptual. De acuerdo con Piaget (1978), el niño empieza a darse cuenta de que las palabras se refieren a clases de objetos o eventos que tienen ciertas características definitorias importantes. Progresivamente los niños van a diferenciar entre la generalidad de un concepto y la individualidad de los elementos que lo componen. Las creaciones humorísticas, de acuerdo con este desarrollo, comienzan a basarse en la violación de uno o más atributos de un concepto en lugar de simplemente nombrarlos incorrectamente. Diferentes ejemplos de este juego conceptual son: la suma de características que no corresponden (una cabeza de animal en un cuerpo de persona, un árbol con tortas creciendo de sus ramas); la supresión de características que sí corresponden (un gato sin cola ni orejas, un auto sin ruedas); la alteración de tamaños, colores, alturas (persona con cabeza cuadrada); la exageración o inversión de detalles (orejas mal puestas en una cara, nariz punteaguda y enorme); la creación de absurdos (una oveja en patines). Estas formas tan extendidas del humor verbal predominan en el repertorio de creaciones humorísticas documentado entre los cinco y los siete años, quienes al contar historias divertidas abordan preferentemente

situaciones con un final inesperado, objetos y eventos distorsionados y metidas de pata, aunque continúan siendo recursos que se actualizan a lo largo de la vida (Artemyeva, 2015). En suma, recursos como la adición, la inversión, la hipérbole, el absurdo, la metáfora, están presentes desde muy temprano en las creaciones humorísticas de los niños.

Adentrándonos en el campo específico del humor en sus manifestaciones gráficas, organizamos los antecedentes más destacados según se refieran a estudios de apreciación y comprensión del humor gráfico por parte de los niños hasta los seis o siete años, y aquellos que enfocan en la actividad de producción de textos humorísticos gráficos. La gran cantidad de antecedentes dedicados a niños de entre tres y cinco años está en relación con el gran auge que tuvieron entre las décadas de los '80 y '90 los estudios sobre la Teoría de la Mente y cambio cognitivo, que permitieron profundizar la comprensión entre el humor y la actividad representacional (McGhee y Chapman, 1980; Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002).

3.3.1.1 Apreciación y comprensión del humor gráfico

Desde la perspectiva del desarrollo representacional, el abordaje más específico es quizás el de los colombianos Puche Navarro y Lozano Hormaza, quienes abordan el estudio del humor distinguiendo deliberadamente entre diferentes textos humorísticos: viñeta única (que ellos llaman “chiste gráfico”), tira cómica y metachiste. Entre las nociones centrales referidas al desafío cognitivo que el humor implica, a partir de las conceptualizaciones sobre desarrollo representacional, metarrepresentación y teoría de la mente, proponen un análisis semiótico de los textos humorísticos y el estudio de operaciones sintagmáticas y paradigmáticas que se suscitan según el tipo de texto. Proponen además un abordaje diferente en el estudio de las incongruencias: diferenciar entre incongruencia y subversión dependiendo del objeto que se trate. En relación con los enfoques y abordajes, abandonan la noción de estadio y correspondencia entre estadio y competencia operatoria como ha sido la tradición hasta la última década del siglo XX, y en su lugar estudian los niveles de comprensión (como mecanismos, no como capacidad, y especifican las operaciones que la hacen posible, sean analíticas o narrativas). Otro aporte de estos autores consiste en concebir la comprensión del humor con base en la inferencia. Desde las contribuciones de McGhee y Schultz, un avance decisivo en estudios del humor fue su estudio focalizado en la incongruencia. Sin embargo, para hacerla más operacionalizable, Puche Navarro y Lozano Hormaza ligan el funcionamiento inferencial de la incongruencia al razonamiento derivado del reconocimiento de una incompatibilidad entre eventos. La comprensión de esa

incompatibilidad pasa indefectiblemente por la inferencia, entendida desde el trabajo filosófico de Hume, como la posibilidad de operar sobre un observable para derivar de ahí un conocimiento acerca de un evento, situación o suceso no observable. Por lo tanto, inferir algo de un objeto a otro implica una nueva producción. Puche Navarro expresa que “las relaciones entre incongruencia e inferencia se tejen por vía de la expectativa. La inferencia es un razonamiento derivado del reconocimiento de una incongruencia entre dos eventos o hechos y de la expectativa sobre la cual opera” (2002, p. 114). Puche Navarro y Lozano (1995) encontraron evidencias a favor de la comprensión temprana (alrededor de los dos años) de tiras humorísticas, y un poco más adelante de viñetas únicas y metachistes (Lozano y Puche Navarro, 1998). Esto se acompaña de la experticia y flexibilidad que el niño va logrando con los usos del lenguaje.

Otro de sus aportes (Puche Navarro, 2001) refiere al estudio de apreciación de objetos paradójales en niños de tres y cuatro años. Utilizaron, por una parte, objetos paradójales metafóricos, a partir de concebir la metáfora en el sentido de Ricoeur, bajo la idea de un préstamo que se opone al sentido propio y utiliza un símil para contravenir el sentido literal (en el caso utilizado, “El tigre cabeza de margarita”, de Magritte), el elemento sobre el cual debe realizarse la comprensión (la cabeza) no está presente, es un “consabido”. Por otra parte, utilizaron mutaciones visuales, que ponen énfasis no tanto en la analogía -como la metáfora-, sino en las diferencias que se establecen con el objeto original, a partir del cual hay una transformación radical (en el estudio tomaron “La familia-silla” de Sauvignac, en las cuales la forma de las sillas está ahí presente y allí mismo se transforma). En estos objetos, el efecto humorístico surge en tanto “una sorpresa se transforma en disfrute” (p. 185), a partir de una incongruencia que trasciende lo circunstancial, como es el caso de lo cómico, y en su lugar afecta la estructura lógica que le da sentido. Los resultados pusieron en evidencia una temprana capacidad de los niños de tres y cuatro años para entender nuevas entidades que surgen a partir de mutaciones y metáforas, demostrando a su vez que el formato visual resulta privilegiado para el anclaje y captura de la actividad representacional. Además, los niños poseen sensibilidad para captar lo humorístico de dichas propuestas visuales, sensibilidad diferenciada según el tipo de objeto humorístico. De esta manera, los autores plantean que el humor gráfico propone un desafío cognitivo en tanto incita a “cuestionar los signos”, a ampliar su significado en un determinado contexto, a crear nuevas entidades. Un aspecto a destacar es que este estudio ha contemplado algo inusual en los estudios sobre sentido figurado (Pouscoulous, 2014), esto es, el recaudo de utilizar estímulos apropiados a nivel de desarrollo cognitivo. En este caso, los objetos paradójales son totalmente transparentes y comprensibles para el niño, tienen todas las referencias que le permiten identificarlo, ubicarlo y comprenderlo. Además, se ha

cuidado adecuar el efecto lúdico que produce según el momento de desarrollo de los niños.

Por último, destacamos dos aportes de este equipo referidos a la clasificación de textos humorísticos y los procesos de razonamientos implicados en cada uno. Los autores distinguen entre tiras, chistes gráficos y metachistes (Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2001/2). Ellos llaman “metachiste” o “chiste mentalista” a las viñetas en las cuales la naturaleza de la incongruencia funciona como un sistema intencional de segundo orden, dado por la presencia de un lector en la lectura, por lo que las violaciones se construyen en distintos planos, como ejemplifica la Figura 3.1. Desde la clasificación de Samson y colaboradores (2008), podríamos ubicarla como una viñeta TOM.

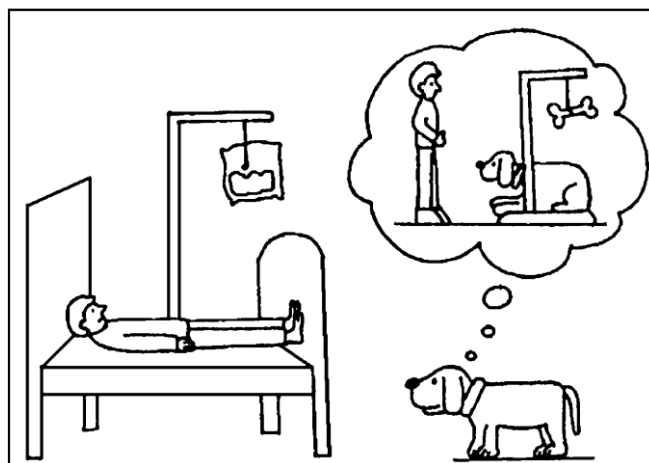


Figura 3.1: Imagen extraída de Puche-Navarro, 2004

Su comprensión exige al niño inferir el resultado de esa lectura, a partir del sistema implícito de quien la hace y que está representado en la instancia del globo como resultado de la lectura en el ejemplo utilizado. Además, la incongruencia sobre la que funciona está anclada en los estados mentales de los protagonistas y en la empatía como vehículo para entenderlo. Los autores explican que el metachiste condensa un camino de alto orden en la medida en que requiere que el sujeto compare los referentes de la relación violada con el sentido, pero también con los referentes de una relación esperada y de sentido adecuado.

En el caso de la tira cómica, estos autores sostienen que la incongruencia es empírica, ligada a elementos contingentes que se desarrollan en una secuencia temporal sin la cual el desenlace de la incongruencia no tiene sentido. La comprensión de la incongruencia humorística de la tira se basa en la expectativa creada por la polaridad ausencia/presencia. El desenlace -generalmente bajo la forma de final

inesperado, ver capítulo 2- requiere de una inferencia. En síntesis, el “bajo orden”, implica inferencias a partir de datos empíricos y presentes en el texto; desarrollos secuenciales definidos por presencia/ausencia; y atribución. El tipo de inferencia involucrada en la tira cómica es de naturaleza inductiva, y en el caso del metachiste, deductiva.

En síntesis, los estudios de este equipo resultan muy interesantes debido a: 1) el abordaje desde la noción de mecanismo implicado en la comprensión de la incongruencia, en lugar de la tradicional correspondencia entre estadio y competencia operatoria; 2) la novedosa comparación entre tira cómica, chiste de viñeta única y el metachiste; 3) el cuidadoso análisis semiótico de los objetos utilizados; 4) la profundización teórica que realizan a partir de la teoría de la incongruencia y la lectura que proponen con base en la inferencia; 5) que a nivel metodológico se desligaron de la asunción de que comprender un objeto humorístico supone y requiere una explicitación verbal (si bien luego llevaron a cabo el “conversatorio piagetiano” a nivel verbal, utilizaron como medida las elecciones que los niños hicieron sobre las láminas); 6) que son aportes recientes y en un contexto similar al nuestro (Latinoamérica, habla hispana).

De manera similar, pero desde otros enfoques, estudios más actuales sobre apreciación de textos humorísticos realizados en Chipre encontraron que los niños de cinco y seis años pueden apreciar y comentar acerca de incongruencias principales, secundarias y/o la combinación de ambas presentes en dibujos humorísticos (Loizou, 2006; Loizou y Kyriakou, 2016). Además, al narrar el aspecto humorístico del dibujo, utilizan en mayor medida lo que Loizou (2005) ha denominado la Teoría del Empoderamiento, -análoga a la teoría de la superioridad-, que implica la representación de eventos durante los cuales los niños intencionalmente o no intencionalmente violan las expectativas de sus cuidadores.

3.3.1.2 La creación de humor gráfico

El más antiguo antecedente encontrado sobre la producción humorística gráfica, motivado por un interés en identificar los temas recurrentes en dichas producciones, es el estudio de Piret (1940), quien solicitó a los niños la realización de dibujos “cómicos, divertidos, que hiciesen reír a otro”. Analizó 259 dibujos creados por niños belgas de cuatro a ocho años de edad, e identificó dos categorías temáticas. Por un lado, “Características cómicas”: textos que incluyen distorsiones sobre aspectos físicos de objetos, personas o animales a partir de la adición de elementos, deformación y distorsión de tamaños; transferencia de características (por ejemplo, de una especie a

otra –personificación/animalización) y disfraces ridículos. Por otro lado, ubicó textos bajo la categoría “Situaciones y comportamientos cómicos”, que incluyen personajes desplegando acciones e incongruencias basadas en la relación entre varios componentes (ejemplo entre el comportamiento y el contexto en el que ocurre). Esta categoría incluye comportamientos o situaciones anormales (absurdos, metidas de pata y burlas). Encontró que, hasta los seis años, los niños suelen representar predominantemente la categoría de “Características cómicas”.

Casi 70 años después, Pitri (2011) también ubicó en dos grandes categorías temáticas las producciones humorísticas solicitadas a 578 niños chipriotas de entre cuatro años y medio y doce años. Estableció también dos categorías. Una de ellas, “Personajes”, se refiere a la representación de figuras u objetos en escenarios neutrales o no significativos, por lo cual sería análoga a la categoría de Piret “Características cómicas”. Esta categoría fue más característica en los niños de menor edad. Los textos versaban sobre payasos o figuras humanas “graciosas” -en consonancia con lo considerado canónicamente como “gracioso”-, criaturas imaginarias y personajes de dibujos animados reconocidos. Los dibujos que representaban “una cara graciosa” generalmente consistían en caras circulares alargadas, con ojos en cruz y lengua afuera, pelo erizado y colorido, falta de dientes, orejas o narices grandes y anteojos. La otra categoría, “Incidentes”, incluye representaciones de situaciones en contextos específicos y la consideramos análoga a “Situaciones y comportamientos cómicos”.

El valioso aporte de Pitri es haber observado aquellas producciones en las que se representa únicamente el comienzo o el final de un “incidente gracioso”, ubicado usualmente en el centro de la hoja. El clímax humorístico (humorous peak) se representa en algún lugar en blanco que aún no se haya utilizado o se explica verbalmente. Pitri observó esto en los niños menores de siete años, que suelen dibujar aparentemente sin orden alguno las escenas y sin considerar la perspectiva de un lector. No obstante, reparó también en el uso que hacen los niños de algunas convenciones gráficas para ayudar en la construcción narrativa. Por ejemplo, en los casos en que las escenas no respondían a un orden de izquierda a derecha, los niños utilizaban flechas para guiar al lector sobre el orden de lectura. Esto pone de relieve dos cuestiones: el desafío que implica seleccionar y representar gráficamente una secuencia para que sea inteligible; y el uso de signos o convenciones gráficas a las cuales recurren los niños para favorecer esa inteligibilidad, en la cual el lector es considerado.

Además, sus hallazgos sobre el uso del lenguaje verbal oral para completar el sentido de un dibujo coinciden con los estudios sobre producciones gráficas no humorísticas durante la infancia media (Duncum, 1993; Labitsi, 2008; Papandreu, 2014; Wright, 2007). Justamente, un aspecto interesante de su estudio es la inclusión de una

pequeña entrevista a los niños al finalizar las producciones, que consideramos un aporte metodológico, dado por el valor que se otorga a las voces de los niños cuando se les solicita poner en relación la intención comunicativa y lo representado (Merry y Robins, 2001).

Asimismo, este estudio reveló que los temas abordados en las producciones humorísticas derivaban en su mayoría de la propia experiencia o de la imaginación de los participantes (44.5% y 41.5% respectivamente) y en menor medida (14%) de los medios de comunicación.

Encontramos cierta resonancia entre las dos categorías propuestas por Piret y Pitri, y el árbol ontológico propuesto por Chi (1992), que busca captar a través de categorías taxonómicas los cambios conceptuales que los niños evidencian en sus distinciones acerca de ciertas existencias en el mundo, tal como se han abordado desde la filosofía. En este sentido, los “Personajes” corresponderían a “Materia” y los “Incidentes” a “Eventos”.

Otro estudio sobre humor gráfico creado por niños encontró que hacia los cuatro años estos crean dibujos humorísticos originales y relativamente “crudos”, en los cuales las motivaciones sexuales, escatológicas o agresivas son muy explícitas (Bariaud, 2013). Loizou y Kyriakou (2016) encontraron que los niños de tres a siete años utilizan preferentemente la Teoría del Absurdo -también propuesta por Loizou (2005)-, en sus propios dibujos “divertidos”, en los cuales incluyen situaciones absurdas que generan un desajuste en los esquemas existentes de los niños, entre los cuales se encuentran gestos, posiciones, sonidos y/o palabras divertidas, acciones incongruentes y uso incongruente de materiales. Entre los aspectos divertidos del dibujo propio, se destacaron la violación del color (por ejemplo, dibujar una foca fucsia), la utilización de símbolos humorísticos (por ejemplo, la representación de personajes convencionalmente asociados al humor como un payaso), la violación de las características (un niño con nueve piernas), y la violencia (situaciones problemáticas o en las cuales alguien sale herido).

Como vemos, en estos estudios las categorías temáticas son muy generales (Loizou, 2005; Piret, 1940; Pitri, 2011), se solapan con los aspectos pragmático-motivacionales (por ejemplo, Bariaud, 2013), o en ocasiones se confunden con los mecanismos con los que se crea la incongruencia (como el caso de Loizou y Kyriakou, 2016).

3.3.2 Más allá de manifestaciones absurdas: la problematización del sentido. Un panorama de los desarrollos en la mediana infancia y adolescencia temprana

Para McGhee (2011), el desarrollo del humor en el niño culmina durante la etapa que va desde los seis a los once años. No obstante, advierte una “pre-etapa” de transición a los cinco años, aduciendo que allí comienza a desarrollarse un interés por los acertijos y chistes verbales, posiblemente por intercambios con niños mayores. La interpreta como transicional porque las respuestas que dan suelen ser arbitrarias y poco eficientes, lo cual evidencia que se trata más bien de una imitación. Recuperando los aportes de Gombert (1982) sobre el desarrollo metapragmático, esta etapa de transición podría dar cuenta del desarrollo de la fase epipragmática, en la cual el niño aún comete “errores” en el ajuste entre las formas lingüísticas y el contexto.

Hay un amplio consenso en que hacia los seis o siete años se registra un cambio en el “estilo humorístico”, caracterizado por un pronunciado interés por las adivinanzas y los chistes conocidos (Bariaud, 2013; McGhee, 2010; 2011). Esto va de la mano de la fascinación que los niños experimentan ante el descubrimiento de que una palabra puede tener más de un sentido, y es esta creación de un vínculo significativo entre dos piezas de información que en principio no parecían estar relacionadas, la que deriva en una gran fuente de alegría y disfrute. McGhee (2011) entiende este disfrute por el hecho de que es el niño por primera vez “quien tiene la respuesta”, y esto le permite compartir el humor con adultos, maestros y pares desde esta nueva posición. Además, al tener cierta trayectoria de circulación y por lo tanto de eficacia, las adivinanzas y chistes conocidos aseguran éxito en su comunicación.

La literatura describe sistemáticamente un cambio notable en el humor de los niños de siete a once años de edad cuando comienzan a comprender que el humor tiene un significado, que los chistes deben resolverse desde algo absurdo hacia algo que tiene que tener sentido cognitivo (Cunningham, 2005). Bariaud refiere a este cambio como un pasaje del “enfoque perceptual”, basado en la distorsión de aspectos perceptuales de la realidad, hacia un “enfoque interpretativo”, que va más allá de las apariencias en busca de un sentido conectado con la realidad social (Bariaud 2013, p. 39).

A medida que los niños avanzan en su desarrollo cognitivo y se enriquece su experiencia, toman mayor conciencia de que un contenido particular se puede comunicar a través de diferentes formas (literal, expresiones figuradas, metáforas, etc.) (Gombert, 1992; Levorato y Cacciari, 2002). El uso del sentido figurado requiere una mayor complejidad en los tipos de suspensión representacional realizada (Rivière y Nuñez 1996), que cuando opera únicamente en el nivel de denotación (como cuando se llama “gato” a un perro).

Entendemos estos cambios en estrecha relación con los procesos de atención sobre las propias representaciones lingüísticas posibles, registrados desde aproximadamente los seis años, que permiten se construyan como objetos de re-descripción representacional (Karmiloff-Smith, 1994) y a la progresiva toma de conciencia y control de la relación entre lo lingüístico y lo contextual (Gombert, 1992; 1993). Esto permite comprender sutilezas en la intención humorística, al relacionar la información verbal y no verbal explícita y el/los mensaje/s implícito/s (Timofeeva Timofeev, 2017). En este sentido, entendiendo que “interpretar es pensar lo que algo significa”, (Olson, 1994), a partir de los siete u ocho años se avanza en desentrañar distinciones entre lo que expresó un hablante, y lo que “quiso expresar”, “lo que debería haber dicho”, “lo que deseaba expresar”, en otras palabras, en interesarse por tematizar las intenciones comunicativas (Torrance y Olson, 1985). Bell, Torrance y Olson (1987) asociaron el comienzo de la alfabetización formal, en la cual se aprende a tratar un texto como un objeto, al desarrollo de la habilidad para comprender la distinción entre un texto invariable (lo que se dice) y una interpretación subjetiva (lo que se quiere decir). Además, las propias decisiones pragmáticas también van siendo posibles de explicitación verbal, lo cual resulta en una progresiva eficacia para ajustar el propio mensaje al contexto pragmático (Timofeeva Timofeev, 2014).

Con estas habilidades metapragmáticas en juego y la creciente participación del sentido figurado en la comprensión y creación humorística, el significado se busca más allá de los rasgos estructurales, y por lo tanto el poder de entretenimiento y disfrute de los chistes basados sólo en la paronimia y la homofonía disminuye (Bariaud, 2013). Por ello es que en esta segunda “época” que distinguimos en nuestro recorrido, el humor adquiere carácter abstracto basado en incongruencias lógicas, dando lugar al disfrute de manifestaciones humorísticas que incluyen el doble sentido, los juegos de palabras y la alusión (ver Tessier, 1986, 1988).

Algunas manifestaciones humorísticas relacionadas con el placer que se deriva del empoderamiento social se fortalecen en esta etapa, incluido el humor antisocial, que incluye burlas sobre el sexo opuesto y sobre sus metidas de pata (Dowling, 2014; Franzini, 2002). Otros autores han encontrado una relación entre el tipo de humor que divierte a los niños/adolescentes de diez a doce años, que suele ser muy variado (Sanford y Eder, 1984 citado en Hoicka 2014) y las situaciones sociales en las que tiene lugar. Por ejemplo, los chistes conocidos se comparten con diversidad de interlocutores, mientras que el humor sobre temas tabús (principalmente con contenido sexual y agresivo) se comparte con grupos muy reducidos (Bergen, 2003; Franzini, 2002; Howe, 1993).

3.3.2.1 Estudios sobre humor gráfico y otras variedades discursivas próximas

Entre los pocos trabajos encontrados sobre producción humorística gráfica, el estudio del ya mencionado Piret (1940) identificó que hacia los siete y ocho años, los niños solían representar preferentemente “Situaciones y comportamientos cómicos”, y no así “Características cómicas”. En la misma línea, Pitri también encontró que los participantes de mayor edad solían representar en mayor medida la categoría “Incidentes”.

Además, Pitri (2011) identificó que hacia los doce años el desarrollo en el lenguaje, las experiencias con libros de historietas o humor gráfico junto con el simbolismo presente en el arte, permite a los niños desarrollar técnicas más avanzadas en sus dibujos humorísticos. Éstas son principalmente el uso simbólico de la línea para implicar olor, movimiento, dirección, sonido y viento (líneas de movimiento); de globos y etiquetas en los diálogos; y de ideogramas como corazones, estrellas y notas musicales para enfatizar el aspecto humorístico; así como la construcción de imágenes en secuencias utilizando varias viñetas y flechas. Otro hallazgo de su estudio, en coincidencia con la literatura revisada para las producciones gráficas no humorísticas, es que el contenido temático de las producciones humorísticas de todas las edades estudiadas revela la cultura de pares.

Otros estudios que resultan de interés por su exploración en relación con la utilización de componentes visuales y recursos narrativos gráficos se han realizado en la historieta. Un estudio de referencia en contexto escolar es el de Teberosky, Portilla y Sepúlveda (2010), quienes realizaron una secuencia didáctica con alumnos de siete y ocho años en la que abordaron diversos recursos comunes a la historieta y el humor gráfico: globos de habla, grito, pensamiento o sueño, cartuchos, onomatopeyas y aspectos plásticos en la tipografía. En los textos producidos, los niños privilegiaron la puesta en escena de los personajes y utilizaron con más frecuencia los globos (de mayor a menor uso globos de habla, pensamiento o sueño y grito) y onomatopeyas. Enfatizaron la tipografía mediante el uso de mayúscula imprenta, grosor de la línea y color en globos de grito, onomatopeyas, títulos y la palabra fin al cierre de la historieta. Las autoras señalaron que si bien en general primó un uso convencional de los recursos, en ocasiones se evidenció desconocimiento o falta de sistematicidad.

En un estudio con escolares de entre diez y doce años, Segovia Aguilar (2009) solicitó la producción de una historieta de temática libre a partir de una plantilla de seis viñetas en la que se requería que incluyan cartuchos y globos de habla. Además de estos recursos, los participantes incorporaron en menor medida líneas de movimiento,

ideogramas, onomatopeyas y globos de pensamiento. Focalizando en la construcción de la temporalidad en las historietas creadas por los niños, la tendencia generalizada fue incluir en la primera viñeta algunos globos de diálogo y la intervención del narrador mediante un cartucho, principalmente con alusiones temporales y en menor medida espaciales. Estos cartuchos buscaban cumplir una función de anclaje respecto a la imagen, aportando información aclaratoria, aunque en la mayoría de los casos fue redundante. Encontró asimismo cuatro tipos de dificultades: en la destreza gráfica, dada por personajes faltos de movilidad y pobreza en detalles; en la construcción narrativa, dada por la exclusión de secuencias primordiales que producen grandes elipsis; en la escasa variedad de convenciones del género utilizadas, ya que se utilizaron principalmente cartuchos y globos y ocasionalmente otros recursos; y en menor medida en la expresión escrita, fundamentalmente en los diálogos, que aportaron expresiones sencillas, casi monólogos, de forma que los personajes aparecían en escena haciendo sólo acto de presencia, pero sin actuar. Sus hallazgos podrían relacionarse con lo que Karmiloff-Smith (1994) observaba acerca de la maestría en la producción gráfica entre los siete y doce años: la existencia de un pasaje de la actividad dirigida a metas en función de los datos, a la focalización en los componentes de la representación interna, que se vuelven explícitos y que en ocasiones resultan en producciones menos eficaces (por ejemplo redundantes).

Otro pariente más lejano del humor gráfico que ha recibido cierta atención es la narrativa humorística escrita. Estudios sobre textos narrativos creados por niños entre ocho y nueve años, refieren en cuanto a la organización narrativa, que ésta suele contener confusiones en las secuencias temporales y omisiones de elementos cohesivos en el relato (Crespo, Benítez y Pérez, 2010; Karmiloff-Smith, 1980, 1985, 1994). Esto ha llevado a diversos autores a concluir que los niños escriben como hablan. Por ejemplo, Timofeeva Timofeev (2014) encontró que entre los nueve y diez años hay evidencia de una alta conciencia metapragmática en la redacción de narrativa humorística, pero sin embargo una gran presencia de procedimientos epipragmáticos y propios de estadios del humor anteriores.

3.3.3 Múltiples perspectivas, intereses e interlocutores en la adolescencia

Los estudios sobre humor en la adolescencia se ubican principalmente en el campo de la psicología y suelen abordar su relación con rasgos de personalidad, en tanto estrategia de afrontamiento especialmente entre los 11 y 14 años (Führ, 2002), como una herramienta de socialización (Klein y Kuiper, 2006; Martin et al., 2002), como uno de los mecanismos de defensa más sofisticados (Feldman et al., 1996), entre otros.

Algunos teóricos, como Loeb y Wood (1986) han vinculado el desarrollo del humor con las etapas del desarrollo psicosocial de la teoría de Erikson (1963), entendiendo al humor como uno de los mecanismos de afrontamiento para atravesar las crisis durante el mismo y, por lo tanto, el contenido del humor que se disfruta variará en función de la crisis atravesada. Por ejemplo, el humor relacionado con los temas de identidad o intimidad será más divertido mientras las personas se encuentren en medio de crisis asociadas con estas etapas. Esto es coherente con la sugerencia de McGhee de que "(...) en la medida en que los diferentes períodos de la vida pueden caracterizarse por diferentes fuentes de conflicto, el contenido del humor iniciado debe variar en consecuencia" (1983, p. 117).

Durante la adolescencia, los valores e intereses personales devienen objetos de reflexión (Rew et al., 2012) y algunos adolescentes se interesan profundamente por fenómenos sociales (Karakos, 2015; Moshman, 2009), que dan lugar a la burla y la crítica a escala social (Bariaud, 2013). Esto está en estrecha relación con el desarrollo del razonamiento formal, que permite que las operaciones mentales puedan operar sobre conceptos lógicos o abstractos, sobre lo posible así como sobre lo real.

Según la visión piagetiana clásica, esta forma de razonamiento que se establece en la adolescencia es hipotético-deductiva, en el sentido de que las deducciones se elaboran a partir de proposiciones concebidas como hipotéticas, en lugar de dadas por supuestas, o aceptadas sin más (Piaget, 1924). A su vez, esta aproximación permite reconsiderar la realidad dentro de un contexto hipotético más amplio (Piaget, 1973) e incursionar con mayor profundidad en el mundo de lo posible (Bruner, 1986). "La construcción de operaciones formales no es sólo la construcción de un nuevo modo de razonamiento, sino, más radicalmente, de una nueva forma de entender el mundo. (...) Realidades de todo tipo se abren potencialmente a la crítica y reconsideración" (Moshman, 2009, p. 259.) Es así como temas en relación a la educación (principalmente en los adolescentes de los últimos años del secundario), las relaciones sociales (preponderantemente las relaciones con los padres en la adolescencia temprana), las expectativas (de otros y propias) y el futuro forman parte de las preocupaciones de los adolescentes sobre las que invierten mucho tiempo y energía (Dew, Tyler, Fredland y Hannah, 2012).

La incrementada posibilidad de reflexión, esto es, "pensamiento sobre el pensamiento", permite operar críticamente con las propias ideas, así como construir teorías y sistemas ideológicos. Esto impacta también en el mundo social del adolescente. No sólo experimentan con hipótesis, sino también con eventos físicos y con roles sociales. El debate sobre temas políticos y morales desde diversas perspectivas, constituye una actividad de gran interés y disfrute. Si bien persiste un

cierto egocentrismo que subestima lo concreto en pos del poder del pensamiento (Moshman, 2009; Steinberg, 2005), estudios sobre cognición social demuestran que las formas en que los adolescentes piensan en y con los demás se vuelven más abstractas, más diferenciadas y tienen en cuenta más facetas al abordar un problema (Eisenberg y Morris, 2004).

El desarrollo del perspectivismo y de los procesos metacognitivos extienden la exploración de múltiples posibilidades de interpretación y creación de juegos de sentidos sobre diversas temáticas. De la mano de una progresiva capacidad para utilizar el repertorio convencional de expresiones figurativas (Cacciari y Levorato, 1992), los adolescentes prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas, basadas en contenidos abstractos y que involucran retos cognitivos mayores (Martin y Ford, 2018; McGhee, 1979). Un ejemplo es la comprensión y despliegue de formas cada vez más sutiles de ironía (Filippova, 2014; Pexman y Glenwright, 2007), que va de la mano de la progresiva consideración del efecto que un enunciado o un texto tiene sobre sus destinatarios o lectores potenciales y de los ajustes requeridos para el logro de un enunciado eficaz (Hess Zimmermann, 2014).

Los adolescentes suelen valorar el humor como herramienta de interacción social, principalmente con amigos cercanos (Kirsh y Kuiper, 2003; Klein y Kuiper, 2006). Las formas humorísticas se presentan en forma de ocurrencias o anécdotas espontáneas, especialmente cuando abordan conflictos sociales o de índole sexual (Bariaud, 2013; Hess Zimmermann, 2014).

En la exhaustiva revisión bibliográfica realizada, no hemos encontrado estudios sobre creación humorística gráfica en adolescentes mayores de 12 años. No obstante, hemos encontrado una amplia variedad de estudios sobre un tipo de producción visual multimodal en formato de digital, los memes, que los adolescentes utilizan frecuentemente para crear y consumir humor a través de redes sociales. Este tipo de composiciones verbo-visuales son susceptibles de evolucionar a medida que viajan virtualmente y son comentadas y/o recontextualizadas (Ballesteros Doncel, 2016; Shifman, 2012). El meme es un neologismo originario del campo de la biología utilizado para denominar en escritos sobre la difusión cultural a la unidad teórica de información cultural que se transmite de un individuo a otro y de generación en generación, y actualmente se los considera fragmentos de la cultura popular "de Internet" (Cárdenas Espinoza, 2019; Muñoz, 2014; Stryker, 2011; Vásquez, 2015). Entre los conocedores de Internet, "meme" es un término popular para describir la "rápida adopción y difusión de una idea particular presentada como un texto escrito, imagen, o alguna otra unidad de 'material' cultural (Knobel y Lankshear, 2007, pág. 202). Los memes son reconocidos en la actualidad como una forma humorística gráfica factible de ser realizada por

cualquier persona con conocimientos mínimos en la composición textual multimodal digital, a diferencia de lo que sucede con el humor gráfico profesional (Ballesteros Doncel, 2016) y que suelen compartirse y crearse entre adolescentes (Blais, et al., 2008; Cárdenas Espinoza, 2019; Winocur, 2019).

3.4 Recapitulación

En la revisión de la literatura sobre humor gráfico en la niñez y la adolescencia, consideramos necesario integrar asimismo antecedentes sobre el humor en sus múltiples manifestaciones, más allá de la gráfica, por dos motivos: la medida en que el humor gráfico se desarrolla a partir de otras formas de humor hace relevante conocer los principales aportes de esos estudios, y la escasez de estudios acerca del humor propiamente gráfico torna casi imperativo dedicar nuestra atención a dichos aportes, que por sí mismos conforman el estado del arte más próximo a nuestro objeto de investigación.

La revisión realizada acerca del desarrollo de las comprensiones y de las estrategias de creación de sentidos nos permitió dimensionar el carácter doblemente intencional del humor gráfico: intencional por la creación deliberada e intencional por el tipo de lectura que requiere (lectura en un plano también intencional), a diferencia de otras formas comunicativas. En tanto fenómeno comunicacional y cognitivo, inscribimos las manifestaciones del humor también en el mundo del juego, los sentidos figurados creados con el lenguaje verbal y los sentidos figurativos con los trazos gráficos.

En lo que respecta a estudios sobre humor gráfico desde perspectivas de desarrollo cognitivo y tal como han advertido Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002), se han estudiado diversos formatos humorísticos gráficos –u objetos semióticos como los llaman ellos- (viñetas únicas y tiras) indistintamente, sin profundizar en las incidencias de los mismos sobre los procesos y resultados. También se ha observado que han sido predominantemente (una excepción es el estudio de Pitri, 2011) las respuestas verbales de los participantes de los estudios, las consideradas para dar cuenta de sus procesos de comprensión o de sus logros.

Entre los logros o resultados que han suscitado interés, gran cantidad de estudios se han ocupado de los niveles Lógico y Retórico, especialmente para conocer los recursos humorísticos empleados en la creación humorística verbal y/o gráfica (ejemplos son los trabajos de Artemyeva, 2015; Bariaud, 2013; Karmiloff-Smith, 1990 – si bien no ubicando sus estudios como humorísticos-; Loizou, 2006; Loizou y Kyriakou, 2016; McGhee, 2010; Pitri, 2011). En escasas ocasiones se han vinculado los hallazgos a condiciones tales como el contexto educativo (una excepción es el estudio de Johnson

y Mervis, 1997) o el contexto social en menor o mayor escala (otra excepción: Bariaud, 2013).

Es en el campo de la historieta que algunos estudios han analizado los recursos narrativos gráficos en relación con el contexto educativo y considerando aspectos de la alfabetización multimodal. Se han ocupado por conocer qué recursos emplean los niños y/o adolescentes al crear historietas con y sin un andamiaje educativo en un contexto formal (Pitri, 2011; Segovia, 2009; Teberosky et al., 2010; Wallner, 2020).

Hemos dado con antecedentes ricos sobre los temas que niños y adolescentes tempranos han abordado en sus producciones humorísticas, si bien exclusivamente considerando la motivación lúdica (Loizou, 2006; Loizou y Kyriakou, 2016; Piret, 1940; Pitri, 2011). En sintonía con Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002) observamos cierta limitación del estudio de los procesos de producción e interpretación del humor a sus aspectos descriptivos y fenoménicos más “visibles” y generalmente ligados al humor lúdico. Esto ha dejado por fuera estudios sobre los tipos de humor y los temas que devienen humorísticos durante la adolescencia, que como vimos podrían estar vinculados a los cambios en el ciclo vital, y donde el humor en tanto mecanismo de afrontamiento suele versar en temas tabús y conflictos en relación con la crisis de identidad (Erikson), dando lugar, además, a expresiones de humor “serio” (Flores, 2009).

Por otra parte, hemos notado una variedad de criterios que han sido utilizados para la construcción de categorías temáticas en el análisis de producciones gráficas, que muchas veces dan lugar a superposiciones y ambigüedades, lo que a la vez que pone de relieve la riqueza semántica y composicional del dibujo, convoca a sistematizaciones más sutiles y refinadas.

Entre las lagunas que identificamos en la literatura revisada, destacamos en primer lugar un fuerte contraste dado por el interés dedicado a la interpretación y producción de humor verbal y más recientemente de humor gráfico en su formato digital –principalmente desde enfoques sociales y comunicacionales- que resalta la escasez de estudios acerca del humor gráfico en formato analógico. A su vez, la creación del humor gráfico –no ya su interpretación- por parte de adolescentes ha permanecido como un campo relativamente inexplorado. Esta vacancia contrasta con la atracción que este género provoca en adolescentes (Pitri, 2011) y con el llamativo interés que suscita la historieta en adolescentes y docentes.

Una de las cuestiones que advertimos al indagar cómo se ha estudiado “el desarrollo” del humor desde el enfoque cognitivo clásico que, como vimos, continúa ampliamente vigente, es considerar que este proceso tiene no solo una direccionalidad definida, sino un punto de llegada que se alcanza con la consolidación de los logros del

pensamiento adolescente consideradas *à la Piaget*. Recordemos que autores como McGhee llaman “la última etapa en el desarrollo del humor” a todo aquello que sucede a partir de los 11 años. Diversos autores han actuado frente a esta vacancia, en especial en lo que refiere a los cambios que pueden sufrir las concepciones de humor, a las habilidades metapragmáticas involucradas y en relación con otros procesos cognitivos que continúan su desarrollo durante la adolescencia y la adultez (Cunningham 2005; Führ, 2001; Martin, 2007; Timofeeva Timofeev, 2016, 2017). No obstante, es interesante destacar que estos mismos autores que han llamado la atención sobre el “abrupto” corte hacia los 11 años en el estudio del desarrollo del humor, en sus propias revisiones han hecho lo mismo, resaltando la escasez teórica existente sobre el estudio del humor (en sus múltiples manifestaciones, pero especialmente en la gráfica) durante la adolescencia (un ejemplo son las revisiones de Martin, 2007 y Martin y Ford, 2018).

Al recorrer los antecedentes sobre humor gráfico en niños y adolescentes, notamos que los estudios se han ocupado en conocer qué logran realizar los niños o adolescentes a determinada edad, es decir, principalmente en los hitos en su desarrollo cognitivo o, siguiendo el modelo de tres componentes del aprendizaje propuesto por Pozo (2008), los resultados de su aprendizaje. Estos hitos o resultados ya sean relativos a la comprensión o a la producción humorística –verbal y/o gráfica-, suelen ser puestos en relación con un solo aspecto de las condiciones que configuran los cambios cognitivos: la edad, que ante la escasa articulación con teorías del desarrollo (Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002), en ocasiones se presta a confusión su entendimiento como una variable explicativa (Overton, 2010).

En este panorama, predominan los enfoques de secuencia, interesados por establecer correspondencias entre las etapas del desarrollo cognitivo y las etapas del desarrollo del humor tal como fueron planteadas por los pioneros en el área –especialmente McGhee-, sin entrar en especificaciones mayores en relación con los procesos cognitivo-comunicativos en juego, la relación con el contexto (Bombi y Pinto, 1993) y sin tener en cuenta las voces y concepciones de los jóvenes autores desde una perspectiva de primera persona (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010; Sommer, Pramling y Hundeide, 2013).

Por otro lado, entre los estudios que han explorado la relación resultados/edad, son escasos los que han puesto en valor la variabilidad dentro de un rango etario. De este modo, no se ha atendido a los repertorios tanto intraindividuales como grupales en la búsqueda de comprensión de aquello que interesa a los adolescentes, aquello que ensayan y pueden hacer. En este sentido, parece ser que el marco en el que se inscribe el conjunto de estudios revisados considera la progresiva comprensión y sofisticación en el uso y la significación del humor –en algunos casos gráfico- en términos de un

desarrollo individual y universal, que se desenvuelve con sus propios mecanismos en relación con niveles fijos de habilidad en un momento dado e independiente de la motivación de los involucrados.

En base a estas inquietudes, en el siguiente capítulo proponemos considerar desde un enfoque socio-constructivista de recursos, la creación de humor gráfico como una ocasión particularmente rica para propiciar aprendizajes agentivos y reflexivos en la cual los adolescentes se tornen más capaces de formular y elaborar multimodalmente sus puntos de vista acerca de fenómenos que les interesan.

4. La creación de humor gráfico en adolescentes como oportunidad de aprendizaje agentivo, multimodal y reflexivo

En las primeras páginas del capítulo anterior nos preguntábamos: el humor, ¿se desarrolla o se aprende? En este capítulo retomamos esta inquietud, enfocando específicamente en el objeto de esta tesis: la actividad de creación de humor en su modalidad gráfica por parte de personas no expertas -en nuestro caso, adolescentes que participan en talleres de una o varias sesiones enfocados en esa actividad. Proponemos que la investigación de cómo despliegan esta actividad claramente intencional, lúdico-creativa y semióticamente multimodal se beneficia al asentarse en un enfoque socio-constructivista de recursos. La sección 4.1 presenta el enfoque del aprendizaje y la comunicación precisando las razones por las cuales lo elegimos para esta investigación doctoral. La sección 4.2 sitúa a la creación de humor gráfico en la adolescencia en el marco de la alfabetización multimodal. La sección 4.3 recupera aportes de diferentes líneas teóricas para integrar la consideración de niveles de explicitación del conocimiento y la perspectiva de primera persona en el estudio del humor gráfico en la adolescencia, atendiendo a su creación y a su aprendizaje. La sección 4.4 se hace eco de una de las consideraciones que vertebra las secciones previas: la actividad discursiva y el aprendizaje se imbrican con sus espacios y tiempos. Por ello, convierte en objeto de reflexión y elección las características del contexto de relevamiento de los recursos de los adolescentes al crear humor gráfico.

4.1 El enfoque socio-constructivista de recursos para la investigación de la creación y aprendizaje del humor gráfico por parte de adolescentes

Al considerar conjuntamente cognición y comunicación y al interesarnos por las formas en que los aprendices significan, resuelven y participan en la actividad de creación de humor gráfico atendiendo a la multiplicidad de modos semióticos desplegados, adoptamos en esta tesis una perspectiva teórico-metodológica que denominamos “enfoque socio-constructivista de recursos”, en base a contribuciones de diferentes campos: la perspectiva neopiagetiana para el estudio del aprendizaje en dominios específicos en el aula elaborada por Hammer, Elby, Scherr y Redish (2004),

Elby y Hammer (2010); y el enfoque multimodal de la semiótica social para el estudio de la creación de sentido (*meaning making*), interesándonos especialmente por sus reflexiones educativas (Jewitt 2009; Kress, 2010). Recuperamos además aportes de la psicología socio-histórica de Vigotsky, el enfoque corporizado y situado (Clark, 1999), la psicología cognitiva de dominio específico (Karmiloff-Smith, 1994) y la neurología clínica (Sacks, 2001). Los siguientes tres argumentos fundamentan la elección de este enfoque.

En primer lugar, nos permite entender el origen social de los conocimientos, cuyos "grados" o "niveles" adquieren significado en un determinado contexto (García, 1999). Desde la teoría vigotskiana, tanto el origen de los signos como el proceso de su apropiación y práctica tienen una naturaleza social: los niños se apropian de los signos en tanto legado cultural, a partir de un proceso de internalización que es eminentemente social porque requiere la ayuda de otras personas (Martí, 2012; Vygotsky, [1933] 1995). Se trata de un aprendizaje cultural, en tanto "el niño no aprende de las acciones del adulto, sino a través de la perspectiva del adulto en una forma intersubjetiva" (Kruger y Tomasello, 1996, p. 371). A su vez, el tipo de interacciones que se despliegan en los procesos de aprendizaje constituyen una cadena de procesos sociales, culturales, interpersonales e intrapersonales que inciden favoreciendo, obstaculizando o evitando el avance en los conocimientos (Tartas, Perret-Clermont y Baucal, 2016).

Al entender el humor gráfico como un género discursivo y como una actividad semiótica sociocultural posible (Pearson, 2001) que se sostiene por herramientas tanto simbólicas como materiales, indefectiblemente lo entendemos como un tipo de conocimiento que involucra aprendizajes sofisticados en comunidades de práctica (Anning, 2002; Bereiter y Scardamalia, 1983; Cox, 2005; Papandreu, 2014; Ring, 2006; Rogoff, 2003; Soundy y Drucker, 2010). El mundo social, además, conforma un objeto de conocimiento que aborda cuestiones como la forma en que se relacionan las personas y los grupos, incluyendo desde las relaciones afectivas a las relaciones de poder; qué hacen, cuándo, dónde, para qué y con qué efectos.

En segundo lugar, el enfoque socio-constructivista de recursos nos permite aproximarnos a este campo a partir de la comprensión del conocimiento y la experiencia como procesos emergentes, que se configuran en la acción y en el discurso situados. Desde sus estudios del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias físicas, Hammer, Elby, Scherr y Redish (2004) proponen que aprender una idea o una habilidad corresponde a poner en juego un conjunto de recursos de grano fino en contexto. Esta visión dista de la ontología unitaria que supone que el conocimiento sobre algo es una "cosa" que se adquiere, se manipula y puede o no llevarse a otro contexto. Conlleva a su vez, un cuestionamiento del término "transferencia" para referirse a la situación en

que un aprendiz utiliza similares recursos en otro contexto. Al respecto, Hammer y colegas (2004) proponen en su lugar hablar de “activación”, en tanto que, desde las contribuciones de la semiótica social multimodal al estudio del aprendizaje y la enseñanza, se prefiere hablar de “dar forma y reconfigurar” (Kress, 2010; *shape and reshape*) para subrayar la dimensión transformadora de cada puesta en juego. El enfoque de recursos nos permite comprender así que el aprendizaje, lejos de consistir en la adquisición o formación de un objeto cognitivo, tiene que ver más bien con estados cognitivos a los “que el aprendiz ingresa o forma en el momento” (Hammer et al., 2004, p. 5), donde se reconfiguran múltiples recursos.

El término “recursos” permite también visibilizar las formas agentivas de significación implementadas por los aprendices en un campo de experiencia. En este aspecto, este enfoque se emparenta con el enfoque enactivo, que expande la tesis piagetiana al enfatizar la dimensión cognitiva de la acción corporizada como proceso que se encuentra embebido o situado, que es afectivo, agentivo y en el que la construcción de sentido se realiza de modo participativo y compartido (Di Paolo, Rohde y De Jaegher, 2010; Varela, Thompson y Rosch, 1991; Witherington, 2007). El planteo de que todo proceso de aprendizaje es situado proviene de una visión de la cognición humana en la cual la percepción, la acción y el pensamiento se vinculan entre sí en una variedad de formas complejas e interpenetradas, en lugar de concebir la mente como un “dispositivo incorpóreo de razonamiento lógico” (Clark, 1999). Esto implica que la percepción no recopila datos del mundo, sino que se orienta desde un principio a investigar posibilidades para la acción considerando las facilitaciones (*affordances*) en el entorno, que brindan nada menos que oportunidades de uso, intervención y acción (Clark, 1999).

Un ejemplo de aproximación dinámica y situada al cambio cognitivo es la conceptualización de Vygotsky ([1931], 1995) de la Zona de Desarrollo Próximo, según la cual usualmente existe una notable diferencia entre la complejidad y adecuación de los motivos y caminos que un niño emprende cuando realiza una actividad por sí solo y los que explora y alcanza cuando opera en un espacio interpsicológico andamiado por la interacción semióticamente mediada con alguien más competente (Rodríguez, 2006; Rogoff, 1990). Si bien la noción de andamiaje puede extenderse hasta comprender toda clase de apoyos y ayudas externas o “potenciaciones físicas, cognitivas y sociales” (Clark, 1999, p. 259) para potenciar la resolución de problemas que, sin ellas, probablemente serían irrealizables, Vigotsky explicaba el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación, entre las cuales el lenguaje y el contexto cultural en el que éste es utilizado resultan cruciales. De este modo, el uso de los signos al mediar los procesos psicológicos, los modifican en

profundidad, dotándolos de mayor conciencia y autorregulación (Martí, 2012). En este sentido, y más actualmente, Clark (1999) propone al lenguaje como un “artefacto definitivo” que puede orientar y dar forma a nuestra propia conducta, al permitirnos estructurar, controlar y ampliar la acción hacia nuevos horizontes. Nelson (2014) también entiende que los cambios (explicados en sus palabras en términos de “logros”) pueden entenderse en función de la forma en que el lenguaje y otros medios semióticos penetran en la cognición y la adquisición de conocimientos. Retoma para ello la teoría de Donald (1993) de coevolución de la mente y cultura. Esta plantea que lo distintivo de la “mente moderna” es la constante integración y reelaboración de las experiencias a través de múltiples formas de representar la información, por lo cual los sistemas semióticos y las interacciones con otros transforman la mente radicalmente.

En tercer lugar, el enfoque socio-constructivista de recursos ofrece una alternativa potente: superar la valoración del desarrollo cognitivo y el aprendizaje según estándares unívocos y universales, al poner la atención en los motivos y búsquedas involucrados tanto en las soluciones acertadas como en las exploraciones provisionarias, ensayos interrumpidos, o las soluciones originales e incluso aquellas fallidas, así como en los vaivenes y brechas en las comprensiones.

Estos vaivenes, estos ensayos que suelen ser propios de los espacios de problema (Newell y Simon, 1972), suponen procesos diversos, así como conducen a diferentes resultados. Tanto cuando la “variación” se da en una persona o al interior de un grupo de aprendizaje, en ocasiones es valorada como problemática, lo cual demuestra una subyacente concepción lineal de desarrollo cognitivo (Martí y Puche, 2011). “La variabilidad se ubica por fuera de lo que se entiende por un desarrollo regular del sistema de cambios y de organización de la mente. Nace como un dato anómalo que contradice las regularidades y una cierta homogeneidad del desarrollo” (Puche y Martí, 2011, p. 133). Una propuesta frente a esto, desde la noción de “montaje blando” (Smith y Thelen, 1994), es apreciar la variabilidad como un dato, y no como un ruido que oscurece las pautas de desarrollo –y, agregamos, aprendizaje- esenciales (Clark, 1999). Esto permite al investigador poner el foco en la dinámica intrínseca de cada aprendiz y, en el caso de tratarse de un grupo, entender que el desafío de cada uno es diferente del de los demás, aun cuando la meta sea la misma, y que la diversidad de ideas ofrece un terreno fecundo para el avance de las mismas (Scardamalia y Bereiter, 2010).

La atención a la variabilidad fundamenta el interés por los repertorios, es decir, aquellos recursos organizados biográficamente, en función de los particulares itinerarios sociales y culturales de cada persona. En este sentido, Blommaert y Backus (2013) se refieren a “subjetividades superdiversas”:

(...) las subjetividades de personas cuya pertenencia a categorías sociales es dinámica, cambiante y negociable, y cuya pertenencia es en todo momento una pertenencia-de-grado y ratificada por el juicio de otros. Los repertorios nos permiten documentar las trayectorias que siguen las personas en su vida: las oportunidades, restricciones, inequidades que estuvieron enfrentando, los entornos de aprendizaje a los que accedieron (y a los que no accedieron), su desplazamiento a través del espacio físico y social, su potencial para desplegar una voz en particulares arenas públicas (p. 24).

Esto da lugar a una diversidad en los planos interindividual e intraindividual, que dan cuenta de la riqueza sociocultural y de la identidad personal (Monereo y Pozo, 2011). Los repertorios permiten captar una “superdiversidad” (Vertovev, 2007), en tanto se aprenden trayectorias, tácticas y tecnologías en una amplísima variedad de grupos, redes y comunidades. Los repertorios en un mundo súper diverso son entonces “registros de movilidad”: de movimiento de personas, recursos, ámbitos sociales, tecnologías y entornos de aprendizaje.

Para ello, resulta crucial la toma en consideración de la diversidad de modos semióticos de los que una o diferentes personas pueden valerse para pensar y comunicar, en lugar de restringirse a la palabra oral o escrita, y también contemplar las divergencias de sentidos explorados a través de esos diversos modos y formas de acción. Por ejemplo, para el investigador, tener en cuenta la dirección de la mirada puede ser indicador valioso de una intuición emergente, poco antes de que se consolide la comprensión de un principio tan fundante como el de conservación de la cantidad y no sea posible arribar a un juicio acertado y mucho menos a una justificación verbal (Gunderson et al., 2015). Similarmente, atender al sentido de las tentativas desafortunadas para equilibrar bloques en una balanza puede informar acerca de la elaboración de coordinaciones superadoras (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974).

La necesidad de poner al sujeto en el centro de los esfuerzos por comprender los procesos de significación e incluso de equilibración de las personas ha sido defendida también por Sacks (2001) en su elaboración de una neurología de la identidad. Se alarmaba al constatar el uso exclusivo de “pruebas que no habían aportado datos más que de los déficits, nada decían de lo que pudiese estar, digamos, más allá de los déficits”, que no proporcionaban “ningún indicio de (...) capacidades positivas, de su aptitud para percibir el mundo como un todo coherente, inteligible” (p. 228). Y desde ahí, valoró otras vías de acceso, entre las que destaca la narrativa. Algo similar observaba Vygotsky en su estudio de las discapacidades, tal como advierte Lewis (2016) recientemente con relación al campo de las matemáticas, y que permite comprender la relevancia de un enfoque socio-constructivista de recursos:

Por tanto, la investigación sobre las DAM (discapacidades en el aprendizaje de las matemáticas) debería adoptar metodologías capaces de capturar sendas de desarrollo divergentes e impredecibles. Este enfoque desvía el foco de análisis de la mera documentación de las habilidades discretas de las que el estudiante carece, centrándolo en identificar lo que el estudiante hace y cómo entiende las matemáticas (p. 834).

Aquí queda expuesta la imbricación entre lo cognitivo, lo comunicativo y lo semiótico en contextos vivos y cambiantes, donde ciertos progresos cognitivos permiten nuevas formas de representación semiótica, así como la experiencia social con signos u objetos semióticos transforman el modo y el grado de elaboración cognitiva (Clark, 1999; Donald, 1993; Martí, 2012; Perner, 1991; Teubal, 2010; entre otros).

En lo recorrido hasta aquí, buscamos poner de relieve nuestro interés por entender la actividad de creación humorística gráfica como una práctica sociocultural situada y mediada tanto por objetos materiales y simbólicos, por interacciones sociales en curso, previas y anticipadas, como por las perspectivas y trayectorias de quienes la realizan. En lo que sigue, abordaremos el enfoque multimodal para pensar la alfabetización, desde lo cual planteamos el potencial que tiene el humor gráfico como objeto de aprendizaje.

4.2 El humor gráfico en el marco de la alfabetización multimodal

En las últimas décadas del siglo pasado desde diversos campos se articuló la necesidad de poner en cuestión el énfasis que la educación formal y la alfabetización académica predominantes a partir del nivel primario pusieron tradicionalmente en la transmisión y adquisición exitosa de las convenciones del lenguaje escrito (New London Group, 1996). El foco en las formalidades monomodales del lenguaje escrito no resultaba –ni resulta aún hoy– satisfactorio para promover el acercamiento a las múltiples relaciones de significado que configuran el amplio arco de problemas de conocimiento escolar y científico ni la apropiación de las prácticas y sistemas semióticos como instrumento de expresión y aprendizaje (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Martí, 2003; Olson 1994); ni para facilitar que estudiantes diversos compartan sus percataciones ni sus inquietudes valiéndose no sólo de la palabra escrita, sino de la riqueza de sistemas semióticos que se entrelazan en la vida social (Teubal y Guberman, 2014); ni tampoco para participar en las realidades multimodales de los nuevos medios y los cambios constantes en las comunicaciones (Gavaldón, Gerbolés y Saez de Adana, 2020; Pedrazzini, Vazquez y Scheuer, 2020).

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación posibilitan que eventuales lectores se conviertan en habituales escritores (Pozo, 2014) -cuando pensamos en el humor gráfico, pensamos también en dibujantes y la posibilidad de combinar la lengua escrita con otros modos semióticos- en la medida en que estos desarrollen estrategias eficaces para gestionar información de carácter intertextual, multimodal y multimedial. Dicha gestión precisa de la puesta en marcha de procesos agentivos y dialógicos para regular el tráfico de información, seleccionar información relevante, compararla, organizarla y así habilitar un posicionamiento epistémico que permita convertir las informaciones en conocimiento, de modo que permitan reestructurar las propias prácticas e ideas.

La creciente demanda de ser capaces de “navegar de un dominio de actividad social a otro” y de participar en formas de comunicación y aprendizaje que resulten desconocidas e imprevisibles (Cope y Kalantzis, 1998), colocan no solo a adultos sino también a jóvenes y niños en situaciones de incertidumbre (Morín, 1999), marcadas por la complejidad y el “desorden” que implica la multiplicidad de perspectivas (Pozo, 2014; Pozo y Postigo, 2000).

Desde el ámbito educativo, hace años se problematiza acerca de la manera en que los aprendices –y enseñantes- abordan la información, en diversos formatos. En las actividades de lectoescritura, especialmente el contexto académico, se continúa privilegiando una lectura reproductiva, dirigida a apropiarse y reproducir contenidos sin adoptar una actitud crítica o analítica respecto de los mismos (Scardamalia y Bereiter, 2010). Ante las demandas mencionadas en los párrafos anteriores, resulta imprescindible que los aprendices logren convertir en objeto de conocimiento no solo los textos que leen y crean, sino la representación que ellos y otros construyen sobre los mismos, actitud que impregna a su vez otras muchas actividades sociales (Pozo, 2014). Es necesario que los aprendices “se enfrenten a la experiencia de confrontar un texto con otros textos, un texto consigo mismo, un texto con ellos mismos, (...) piensen con lo que leen y no solo en lo que leen” (Sanchez y García Rodicio, 2006, p. 219). En definitiva, cultivar un sentido de agencia en relación con los discursos que se articulan gráficamente en una pluralidad de soportes y contextos.

Con esta base, resulta incompleto pensar la alfabetización como un proceso de adquisición de habilidades y competencias discretas, acumulables y predominantemente lingüísticas para la adquisición, transmisión y evaluación de conocimientos descontextualizados de valor universal. Desde un enfoque múltiple y multimodal, la alfabetización pone en juego procesos comunicativos y empáticos, se inscribe en relaciones sociales y las moviliza. A la vez, se considera que la alfabetización se aprende en el uso, de modo que no es necesario ni fructífero pretender que los

estudiantes dominen los rudimentos técnico-notacionales de un sistema semiótico o de varios en su articulación para comenzar a usarlos con propósitos (Pedrazzini, Vázquez y Scheuer, 2020), incluso cuando se piensa en niños de tres y cuatro años (Guberman, 2018). Por supuesto, esto supone también andamiajes calibrados en esas prácticas de alfabetización.

En este trabajo entendemos que una persona alfabetizada es aquella capaz de interpretar y producir textos verbales, visuales, gestuales, multimodales como herramientas comunicativas y epistémicas (Teubal, 2010), es decir: no sólo para expresarse y comunicar sino también para pensar y resignificar el mundo (ver los trabajos de Papandreou, 2014 y Pantaleo, 2014, quienes señalan estas cuestiones como parte de la agenda investigativa pendiente). En este enfoque, la alfabetización es un proceso que no culmina nunca. Incluso pensando especialmente en el aprendizaje de la escritura, Bazerman (2013) enfatiza que ésta comprende “un viaje que dura toda la vida”, pues continuamente se configuran nuevos contextos, medios y desafíos, en los que las personas, aún mayores y/o especializadas, requieren continuar aprendiendo (ver también Ackermann, 2015). De este modo, ante una nueva meta, ya el caso de la composición textual, un dibujo o un texto multimodal, se configuran nuevos espacios de problema. En el caso de la composición textual, Scardamalia y Bereiter (1992) reconocen la necesidad de una interacción dialéctica entre un espacio de contenido (qué se dice) y un espacio retórico (cómo se dice). En el caso del dibujo, se ha demostrado que ante una consigna novedosa, que exige un cambio respecto de lo que usualmente se hace al dibujar (por ejemplo, la solicitud de dibujar un hombre sin cabeza), se conforma un espacio de problema que conjuga tres componentes o recursos: la internalización de modelos externos, la redesccripción representacional endógena y la adquisición de un marco de posibilidades, que bien pueden limitar o contribuir a la inventiva con que se crea el dibujo (Berti y Freeman, 1997).

En esta línea, se ha argumentado a favor de la inclusión de estrategias pedagógicas que incluyan actividades con sentido que requieran diversos modos semióticos para llevarlas a cabo, y que se dediquen a favorecer su uso reflexivo, considerando el potencial diferencial de cada modo semiótico (Liben, 1999; Marzolf y DeLoache, 1994; Teubal y Guberman, 2014). De eso se trata una alfabetización multimodal: no se limita a favorecer la capacidad para valerse de variados sistemas semióticos, sino que también propone usos epistémicos de complejidad creciente, potenciando procesos socio-cognitivos claves para el desarrollo personal y cultural, como son la extensión de la mente, la modificación o transformación de la mente (en el caso del humor gráfico podemos pensar en cómo un sentido cambia según el modo en

que se lo represente) y la reconstrucción del funcionamiento mental (Olson, 1994; Perez, Martí y Pozo, 2010; Pozo, 2014).

La lógica de esta alfabetización multimodal, multimedial y transformadora amplía posibilidades de abrir cursos de vida viables para un mundo de cambio y “superdiversidad” (Vertovev, 2007). De este modo, el objetivo de la alfabetización multimodal sería “crear un tipo de persona, un diseñador activo de significados, con una sensibilidad abierta a las diferencias, el cambio y la innovación” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 175).

Desde este enfoque, es posible pensar la inclusión del humor gráfico en clave educativa tanto como un objeto en derecho propio, como entrelazado en el aprendizaje de otros contenidos, pero siempre poniendo en valor su potencial para trabajar la articulación de modos semióticos -visuales y verbales- en la formulación de puntos de vista acerca de fenómenos variados, más que para reproducir soluciones gráficas y compositivas estereotipadas.

En el Capítulo 3 hemos advertido que los estudios sobre la creación de humor gráfico en la mediana y tardía infancia son contados, y son aún más limitados en la adolescencia. Sin embargo, hemos encontrado que se ha valorado el uso del humor gráfico con fines pedagógicos tanto en la escolaridad primaria como en la secundaria, destacando su valor documental y argumentativo como disparador para abordar diversos contenidos (por ejemplo: historia: Calvas-Ojeda y Espinoza Freire, 2017; física: Viau, Szigety y Tintori, 2015; matemática: León Gómez, 2013, entre otros).

La historieta, ha recibido mayor atención en contextos educativos de diversos niveles (Carl, 2010; Hill, 2017; Vento Escartí, 2012). Se ha destacado su valor para atraer lectores (Chandler-Olcott y Mahar, 2003), para desarrollar pensamiento creativo (Williams, 2008; Wright y Sherman, 1999; Ziv, 1989), para fomentar la imaginación y la curiosidad (Johnson, 2017), para practicar determinadas habilidades (por ejemplo toma de decisiones, véase Shoji y Pateman, 2004), para trabajar pensamiento crítico sobre temáticas determinadas (Bickford, 2016; Krusemark, 2015), para trabajar sobre los aspectos multimodales y/o retóricos de los textos (Pantaleo, 2011; Watkins, 2014) y la forma de interpretarlos (Wallner, 2020), para trabajar sobre la autobiografía (Hughes, King, Perkins y Fuke, 2011). También se ha promovido la creación de historietas mediante el uso de plataformas interactivas, (por ejemplo www.makebeliefscomix.com, en Zimmerman, 2006-2020; o “Storyboardthat”: <https://www.storyboardthat.com/comic-maker>), con diversos propósitos, primando el desarrollo de pensamiento crítico sobre problemáticas sociales cuando se trata de adolescentes (Bamford y Francoise, 2001). Estas integraciones del humor gráfico y la historieta en la educación suelen responder a una lógica de alfabetización multimodal, en ocasiones explícitamente.

4.3 El aprendizaje como cambio representacional

Al proponer el humor gráfico como un objeto de aprendizaje que aporta a la alfabetización multimodal en los sentidos desarrollados en la sección anterior, entendemos que su aprendizaje compromete diversos planos y puede adoptar diferentes matices: se trata de aprender el sentido y la técnica de numerosos recursos gráficos a fin de articularlos de forma inteligible y eficaz y desplegar un tema en función de determinadas motivaciones; a la vez, se trata de construir un sentido acerca de qué es el humor gráfico e incluso acerca de sí mismo como creador de este tipo de humor.

Uno de los aportes de la psicología del aprendizaje que se ha utilizado para comprender el proceso de aprendizaje en diferentes contextos y para dar cuenta de cómo las personas se representan su propio aprendizaje es el modelo de Dienes y Perner (1999), que Pozo (2014) ha integrado con el modelo representacional de Karmiloff-Smith (1994) y los tipos de aprendizaje a que dan lugar desde la propuesta de Norman (1978).

De acuerdo a la teoría representacional de la mente (Field 1978; Fodor 1978), desde la cual se entiende que una representación describe al mundo de una cierta manera, algunos autores han planteado el aprendizaje o el cambio cognitivo en términos de cambio representacional. Para Dienes y Perner (1999), conocer implica adoptar una actitud proposicional con respecto a una representación, que según su modelo tiene diversos componentes que deben irse explicitando según un orden jerárquico establecido. En base a la distinción entre componentes funcionales y conceptuales, los autores plantean que la función de una actitud proposicional requiere, de acuerdo con la naturaleza lingüística del modelo y en este orden, hacer explícito un contenido (*objeto*), sobre el cual se predica algo (*actitud* o relación epistémica) por parte de un sujeto (*self* o agente). Esto da lugar a tres niveles de explicitación del conocimiento: se atribuye un “conocimiento plenamente explícito” al sujeto que conoce, o al aprendiz (siguiendo a Pozo, 2014), cuando éste da evidencias de que se representa explícitamente los tres aspectos mencionados, es decir, el objeto de conocimiento (“el humor es algo cómico”), su propia actitud al conocer (“siento certeza respecto de que el humor es lo cómico debido al efecto que un texto humorístico genera”) y el self o sí mismo (“antes creía que el humor implicaba únicamente fenómenos graciosos o cómicos, pero ahora entiendo que puede versar sobre temáticas complejas con otro propósito más allá de divertir a un destinatario y puedo valerme de él para generar un clima distendido pero también para alertar acerca de una controversia”). En cambio, se habla de un “conocimiento de actitud explícita” cuando sólo se explicitan el objeto y la

actitud (“me encanta dibujar viñetas”, “tengo gran facilidad para dibujar los personajes en situaciones graciosas, pero me cuesta hacerlos hablar”), y tan solo de “contenido explícito” si los aspectos del contenido son los únicos explicitados (“en las viñetas los personajes hablan con globos y piensan con nubecitas”).

El proceso de explicitación, que según Dienes y Perner implica la posibilidad de comunicar verbalmente aspectos de lo que se conoce, posibilita comunicar la propia concepción de aprendizaje, que puede estar centrada únicamente en la apropiación del objeto (lo que se ha llamado “teoría directa” en Pozo et al., 2006), para progresivamente ir asumiendo la importancia de los procesos cognitivos mediante los que se procesa ese objeto (la actitud, en la “teoría interpretativa”) hasta, en las versiones más elaboradas, concebir el aprendizaje como un proceso de construcción de la propia mirada y persona del aprendiz (“teoría constructiva”).

Al pensar el aprendizaje como proceso de cambio representacional, Pozo (2014) analiza cómo la operación de diferentes procesos mediante los cuales se realiza el control del “tráfico cognitivo” que permite activar/desactivar, combinar y/o recodificar representaciones, participa en la configuración de distintos tipos de aprendizaje.

Por un lado, el proceso de supresión representacional implica bloquear o inhibir ciertas representaciones para dar paso a otras, lo cual permite aumentar o disminuir el uso del conocimiento ya disponible. Este proceso sería el que operaría en el aprendizaje por crecimiento (Norman, 1978; otros como Chi, 1992 o Vosniadou, 1984, lo llaman “agregación” o “enriquecimiento”), que implica agregar información a esquemas ya existentes, sin modificar su estructura. Un ejemplo en nuestro campo de interés sería conocer nuevos recursos específicos del género humor gráfico.

En segundo lugar, la suspensión representacional, en vez de inhibir aspectos del objeto, conduce a una combinación o integración de representaciones y por tanto da lugar a una nueva representación que no estaba en el repertorio representacional previo. Esto genera nuevas actitudes representacionales con respecto a él, lo que permite explicitar nuevos componentes y por ende al aprendizaje de nuevos conocimientos. Destacamos un punto interesante en relación con el humor y su mecanismo básico, la incongruencia, en el hecho de que hacerse consciente de las múltiples representaciones o actitudes con respecto a un objeto, es lo que hace posible comprender uno y más sentidos a partir de un significante que introduce una ruptura. Esto formaría parte de un aprendizaje que involucra procesos de ajuste (siguiendo a Norman, 1978), donde un esquema se refina, conduciendo a un ajuste o modificación parcial de la estructura conceptual, que redundaría también en una mejor adaptación a su contexto de uso. Implica procesos de comprensión: “al intentar comprender ya no aprendemos directamente sobre el mundo, sino que sobre nuestra relación con él

modificamos nuestra mirada sobre el mundo y a través de ella nuestra representación de él y de nosotros mismos” (Pozo, 2014, p.326). La construcción explícita de nuevas relaciones conceptuales incluye los procesos de diferenciación progresiva (diferenciar dos conceptos a partir de un conocimiento previo indiferenciado) e integración jerárquica (subsumir bajo los mismos principios conceptuales situaciones que antes se concebían por separado) para dar lugar a conceptos más abstractos o generales (ambos de Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Pozo, 2014). Ejemplos en el aprendizaje del humor gráfico serían el hecho de reconocer diferentes recursos humorísticos en una viñeta a partir del interjuego modal; comprender que el humor puede responder tanto a una motivación lúdica como a una motivación comprometida; lograr la representación de un personaje de manera que sea reconocible para un grupo particular de lectores. En base a lo que autores como Mateos (2009), Sanchez (2010) o Sanchez y García Rodicio (2006) proponen, pensamos que la interpretación humorística constituye un buen ejemplo de aprendizaje por ajuste, en tanto es necesario establecer relaciones entre los contenidos del texto y los propios conocimientos para lograr una lectura comprensiva, donde se ponen en marcha procesos de: “Integración de las ideas textuales” (que en el humor gráfico implicaría integrar los sentidos movilizados por cada modo semiótico), “Integración del texto con conocimientos previos, con otras situaciones y con otros textos”, para poder hacer inferencias acerca del sentido y comprender la situación referida; y la “Autorregulación de la comprensión” (una autoevaluación sobre si se está comprendiendo o no el texto). Todo esto es parte de la gestión metacognitiva del propio aprendizaje.

Por esto es posible que el aprendizaje por ajuste posibilite un aprendizaje estratégico, que requiere ese control metacognitivo, es decir, la capacidad para regular el propio conocimiento y actividades cognoscitivas. Se trata por tanto de poder utilizar procedimientos y conocimientos de forma flexible para adaptarlos a las nuevas circunstancias. Como vimos en el Capítulo 2, precisamente el espacio de problema es esa “arena” donde se ensayan las estrategias, donde se gestionan las metas epistémicas. Cuando una tarea se convierte en un problema, puede requerirse control metacognitivo en tres momentos distintos de la realización de la actividad: planificación de la acción (que no se circunscribe a los momentos que preceden a la iniciación de la acción, sino que puede ocurrir en diferentes fases de una actividad), supervisión o monitoreo en el curso de la ejecución y evaluación de los logros parciales o finales. Es interesante destacar que estudios sobre la ejecución de expertos y novatos dan cuenta de que unos y otros perciben y encuentran problemas en diferentes aspectos de la tarea. Por ejemplo, los expertos suelen haber automatizado en gran medida conocimientos procedimentales habituales mientras que los novatos tienden a arrojarse directamente

a la acción, sin planificar previamente ni en el curso de la acción, sin supervisar su ejecución ni evaluar sus resultados (Feltovich, Preitula y Ericsson, 2006; Pozo, 2014).

El tercer tipo de proceso es la re-descripción representacional, que requiere traducir una representación en un nuevo sistema o formato representacional. Este concepto ha sido introducido por Karmiloff-Smith (1994) en su modelo de Re-descripción Representacional (RR) para dar cuenta de la forma recursiva en que los niños van logrando “manipular” sus representaciones acerca de distintos fenómenos (en el sentido de diferenciarlas y combinarlas) y por tanto ajustarlas con creciente flexibilidad, permitiendo así el acceso más consciente y deliberado a los conocimientos disponibles. Explica que en este proceso re-descriptivo, “la información implícita en la mente posteriormente se convierte en conocimiento explícito para la mente” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 18). Se trata de la posibilidad de representar las relaciones entre representaciones, “siendo capaces no solo de ver el mundo a través de ellas, sino más allá de ello de vernos a nosotros mismos en ellas” (Pozo, 2014, p. 292). En relación con este proceso estaría el aprendizaje por re-estructuración, que puede entenderse como un cambio “teórico” acerca de un tema o campo. Implica reinterpretar la estructura representacional de acuerdo con nuevos principios en el cual se generan nuevas estructuras conceptuales. Por ejemplo, el reconocimiento -percibido como significativo en la historia de una persona- de la posibilidad de expresión y comunicación de temas “serios” a través del humor gráfico. Este tipo de aprendizaje implica también la posibilidad de cambiar la naturaleza de las representaciones y sus relaciones con el mundo “real”, lo cual conlleva comprender determinados objetos de acuerdo a una entidad ontológica (Chi, 1992) diferente de aquella en la que se la ubicaba anteriormente. Un caso es el de concebir el aprendizaje como un proceso en lugar de como sucesión de estados. Un ejemplo en el humor gráfico implicaría poder dar cuenta de cómo opera el mecanismo básico del humor y/o cómo se construye éste a través de recursos multimodales, donde cada modo crea sentido desde su especificidad. Este tipo de aprendizaje implica no sólo un cambio en las representaciones sobre un contenido y las perspectivas sobre el mismo, sino también conlleva cambios en el sujeto como agente de conocimiento y de acción, lo que Pozo (2014) ha llamado un cambio personal. Por ejemplo, la posibilidad de preguntarse a partir de la creación humorística gráfica, sobre cómo uno mismo ha sido educado como lector.

Desde el área educativa se ha sostenido la importancia de representarse y reconstruir la propia identidad como aprendiz, proceso permanente que incide directamente en la forma en que se abordan las situaciones de aprendizaje y en el sentido que se les atribuye (Abello et al., 2018; Falsafi y Coll, 2011; 2015; Monereo y Pozo, 2011; Navarrete-Cazales, 2015). Actuamos en función de -entre otros factores-

cómo nos representamos a nosotros mismos como agentes. En tanto aprendices, construimos identidades que suelen ajustarse –en el mejor de los casos- a las demandas de diversos contextos, siempre recordando que “el aprendiz y lo aprendido, son dos polos de una misma relación, y no están definidos por la relación sino modificados por esa relación” (Marton y Booth, 1996, p. 537). El modelo de la integración jerárquica también resulta aquí de utilidad, dado que propone pensar esas formas de representar el mundo y a uno mismo en él -identidades múltiples- como integradas jerárquicamente, de modo que dialoguen entre sí y resulten en identidades más ricas y complejas. “Aprender implicaría por lo tanto multiplicar, diversificar las formas de conocer y aprender a usarlas contextualmente” (Monereo y Pozo, 2011, p. 50). La importancia del problema de la construcción de la propia identidad reside en pensar el aprendizaje y la educación como espacios para integrar y re-describir identidades en sus trayectorias biográficas.

4.4 Aprender en culturas y nichos de aprendizaje

La posición respecto del desarrollo y del aprendizaje presentadas en el capítulo precedente y la adopción de un enfoque socio-constructivista de recursos de acuerdo a su formulación en este capítulo, nos acercan a considerar la historia de experiencia y participación que conlleva cada acto de significado (Bruner, 2010), en el marco del aprendizaje como un proceso agéntivo, situado y con fuentes de conocimiento y regulaciones que son policéntricas (Ackermann, 2014). Para dar cuenta de la multidimensionalidad del aprendizaje es útil considerar que se articulan dinámicamente tres componentes: las condiciones en las que ocurre el aprendizaje (quién, dónde, cuándo, con qué); los procesos (de acceso, elaboración, comunicación y regulación); y las metas que se buscan (para qué) junto con los resultados que se van alcanzando (qué). Ahora bien, el aprendizaje no es un proceso que meramente “les sucede” a las personas, o que “se les provoca” sin que registren sus huellas. A medida que aprenden en y acerca de un campo de conocimiento, las personas suelen ir generando ciertos niveles de registro de sus cambios, algunas explicaciones acerca de sus orígenes y beneficios, e incluso valoraciones de ciertos factores que consideran facilitadores u obstaculizadores, entre otras construcciones de sentido (Scheuer y de la Cruz, 2012). Se trata de la perspectiva de primera persona acerca del aprendizaje, enfatizada desde corrientes que se extienden desde el enfoque fenomenográfico (Marton y Booth, 1996; Pramling, 1983), hasta las creencias epistemológicas (Pozo et al., 2006) o las pedagogías y psicologías populares o de sentido común (Olson y Bruner, 1996), como veremos a continuación.

Teniendo en cuenta la cualidad experiencial, reflexiva e incluso identitaria del aprendizaje, en esta sección proponemos poner el foco en las concepciones que los propios aprendices van elaborando respecto de los diversos componentes (qué, quién, cómo, etc.), ya que esas concepciones funcionan como referentes clave en la puesta en marcha y ajuste de los procesos metacognitivos de regulación del propio aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2014). Dichas concepciones –que se basan en gran medida en representaciones de naturaleza implícita- subyacen e inciden en multiplicidad de conductas, metas, producciones, estrategias de resolución y criterios de logro que intervienen al aprender (Olson y Bruner, 1996; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 1996; Pramling, 1983; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010; Scheuer y Pozo, 2006). Conocer estas concepciones constituye desde hace décadas una necesidad en la agenda educativa en vistas a lograr una pedagogía pensada para ayudar a los aprendices a adquirir un mayor control sobre sus propios aprendizajes (Pozo y Monereo, 1999), así como un mayor compromiso, protagonismo y agencialidad en consonancia con sus intereses (Bruner, 1990; Olson y Torrance, 1996; Scardamalia y Bereiter, 2010).

Dos cuestiones resultan de interés para el presente estudio de tesis: por un lado, dada la distancia que existe entre aquellas formas de aprender y gestionar el conocimiento y las demandas de aprendizaje en los diversos contextos educativos (Pozo, 2014) y en relación con los tradicionales y nuevos desafíos de la alfabetización, resulta necesario conocer y repensar las concepciones de aprendices en vistas a plantear las condiciones para favorecer un aprendizaje constructivo del humor gráfico. En este punto, las vinculamos con las concepciones de los enseñantes.

Aportes de la psicología cultural han permitido comprender que las interacciones con otros -incluyendo el enseñar a otros, y el aprender de y con otros- están afectadas profundamente por las teorías intuitivas sobre cómo funciona la propia mente y la mente de los demás (Olson y Torrance, 1996). Desde muy temprana edad, los niños elaboran “teorías” o modelos implícitos sobre el aprendizaje, como consecuencia de sus experiencias en contextos educativos formales e informales (Scheuer y Pozo, 2006; Scheuer y de la Cruz, 2012). En el campo de la enseñanza-aprendizaje, el enseñar está inevitablemente basado en las nociones del enseñante sobre la naturaleza de la mente del aprendiz, lo cual tiene un efecto directo sobre la forma de instrucción que aquél elige. Olson y Bruner (1996) identificaron cuatro formas básicas de entender estas relaciones, que arrojan luz además sobre el rol que asumen enseñantes y aprendices en cada caso (Tabla 4.1).

Tabla 4.1*Comparaciones entre la Psicología y la Pedagogía del sentido común*

	<i>Psicología de sentido común (Folk psychology)</i>		<i>Pedagogía de sentido común (Folk pedagogy)</i>		
<i>Concepto de persona</i>	<i>Qué es adquirido</i>	<i>Qué hace posible el aprendizaje</i>	<i>Rol del docente</i>	<i>Rol del aprendiz</i>	<i>Concepto del docente</i>
Hacedor	Habilidad/capacidad	Habilidad para hacer	Demostración	Imitación	Artesano
Conocedor	Conocimiento	Habilidad para aprender	Expositor	Comprensión	Autoridad
Pensador	Creencias	Habilidad para pensar	Colaborador	Intérprete	Colega
Experto	Conocimiento “objetivo” y experticia	Habilidad para contribuir a la cultura	Gestor de la información	Constructor de conocimiento	Consultor

Nota: Extraída y traducida de Olson y Bruner (1996)

Pozo y colaboradores (2006) identificaron en aprendices adultos e incluso en enseñantes, indicios de lo que ellos denominan teorías “directa” e “interpretativa” del aprendizaje. En el caso de los enseñantes, si bien reconocen que el aprendizaje requiere una intensa implicación del aprendiz, en su quehacer construyen y ofrecen a sus aprendices una actividad meramente reproductiva. Esto resulta llamativo a pesar de que el constructivismo a nivel teórico y práctico es parte de la formación de los profesores o enseñantes (Pozo, 2014), lo cual pone en evidencia, por un lado, que la mera exposición teórica o declarativa no asegura el cambio conceptual, y por otro, la brecha entre las prácticas de aprendizaje y las declaraciones y lineamientos educativos, de modo que las primeras no suelen estar en consonancia, sino más bien son distantes y en ocasiones contrapuestas a las segundas.

A nuestro entender, creemos que existe cierto paralelismo entre la teoría “directa” y la concepción de los “aprendices como hacedores” que dependen de un experto que muestre; la teoría “interpretativa” con la noción de los “aprendices como conocedores”, donde el conocimiento es algo que se posee y la enseñanza no es un diálogo sino el relato de uno a otro; y entre la teoría “constructiva” y la concepción de los “aprendices como pensadores” y hasta como “expertos”. Estas últimas entienden a los aprendices como implicados activamente en la construcción de modelos del mundo y a los enseñantes como interesados en conocer cómo construyeron ese conocimiento. La posición filosófica-epistemológica de la perspectiva que concibe a los aprendices como

expertos pone énfasis en la diferencia entre “lo que alguien conoce”, el conocimiento personal y un conocimiento que es “lo que se conoce”, que nos trasciende, que es producto de la historia de conocimientos que fuimos creando como sociedad y cargando de evidencia. Motivado por esa distinción entre el conocimiento canónico y lo que los aprendices conocen idiosincráticamente, el enseñante se encarga de asistirlos en evaluar sus creencias y teorías reflexivamente, colaborativamente.

Un estudio que ilustra el vínculo entre concepciones de los aprendices y el tipo de instrucción es el de López-Iñiguez y Pozo (2014). Estudiaron la influencia de las concepciones de los enseñantes en las concepciones de aprendices de 8 a 12 años de edad en el campo de la música. Sus resultados muestran que las concepciones de los aprendices se correspondían con los perfiles de sus profesores. Se identificó una teoría constructiva del aprendizaje en aquellos estudiantes que se enfocaron en la autonomía del estudiante respecto del profesor y en los procesos y condiciones de aprendizaje, al centrarse más en la actividad mental y metacognitiva que en el conocimiento transmitido por el maestro. Este enfoque predominó en el grupo de estudiantes de profesores que habían manifestado una concepción constructiva del aprendizaje de la música. Por el contrario, el grupo cuyas concepciones de aprendizaje correspondían a una “teoría directa” –llamada en términos de Pramling (1996): “tradicional” en oposición a un aprendizaje experiencial- se enfocó en los resultados y en respuesta a las instrucciones del maestro, y primó entre los estudiantes de profesores con una concepción “tradicional” de aprendizaje.

A partir de este marco del aprendizaje como proceso agentivo, multimodal y que involucra cambios representacionales que se despliegan de acuerdo a procesos de integración jerárquica, y su estrecha relación con las concepciones tanto de los propios aprendices como de los enseñantes, resta ahora preguntarse por aquellas condiciones que resultarían favorables para promover un aprendizaje constructivo del humor gráfico.

4.5 Crear humor gráfico en contextos de aprendizaje

Hemos visto que una intervención de enseñanza dirigida a fomentar el aprendizaje por ajuste y por re-estructuración (Norman, 1978) requiere promover la reflexión experiencial sobre el propio aprendizaje, lo cual posibilita reestructurar las teorías implícitas. Para favorecer este aprendizaje, que involucra dimensiones metacognitivas, la literatura ofrece evidencia de que son las actividades que promueven el diálogo, la solución de problemas y la toma de decisiones sobre el aprendizaje aquellas en las cuales los aprendices podrán transitar la explicitación no sólo de los contenidos u objetos de conocimientos, sino de sus actitudes y agencia en el propio

aprendizaje. En este sentido decía Bruner (1990) que “no es suficiente con explicar qué hacen los niños: la nueva agenda es determinar qué creen ellos que están haciendo y cuáles son sus razones para ello” (Olson y Bruner, 1996, p. 13).

Estos procesos que hemos recorrido en el apartado anterior han sido reconocidos como propios del aprendizaje explícito –aunque de manera jerárquica integra procesos de aprendizaje implícito (Pozo, 2014)-. Cuando un tipo de aprendizaje es de carácter intencional, requiere por tanto de un propósito explícito de aprender.

En la literatura se ha demostrado que los contextos formales constituyen escenarios propicios para promover aprendizajes que requieren intervenciones sociales especialmente diseñadas (Hager, 2012; Hager y Halliday, 2006; Pozo, 2014). Usualmente implican instituciones, en las cuales las intenciones educativas están definidas y prescritas, ya sea en forma de un currículo o de una programación de objetivos y actividades, que cuentan con enseñantes o instructores, y que suelen contar con un sistema de evaluación de los aprendizajes.

En ocasiones –y como parte de una crítica a lo que suele suceder en contextos educativos actuales (Pozo, 2014)-, en los contextos formales suele haber un foco en el aprendizaje académico dirigido a un conocimiento teórico y con frecuencia desvinculado de sus contextos prácticos de uso, resultando en un aprendizaje más reproductivo que constructivo (Pozo, 2006), de carácter técnico, similar a la Instrucción en Línea de Ensamblaje (Assembly-Line Instruction, Rogoff, 1986), donde un “experto” controla la atención, la motivación y el comportamiento de los aprendices, en contextos aislados de las contribuciones productivas de la comunidad.

No obstante, es posible también el diseño de contextos formales en los cuales se propicie un aprendizaje de carácter reflexivo (Pozo, 2014), basado en un enfoque experiencial orientado a que los aprendices reestructuren o reconstruyan su propia identidad y sus aprendizajes previos, y que por lo tanto trascienda –pero integre- como meta la adquisición de un dominio técnico de un sistema de representación (en nuestro caso podría ser el logro de un dibujo con maestría técnica, la posibilidad de reconocer todos los recursos narrativos gráficos).

En esta línea, resuenan aspectos del aprendizaje en comunidades de práctica que vinculamos a las características del aprendizaje constructivo o reflexivo. El aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades (Rogoff et al., 2007; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003; ver también Paradise y Rogoff, 2009), se basa en la inmersión en tareas auténticas y relevantes, la estructura participativa y colaborativa y en la implicación personal. Se ha mostrado sumamente beneficioso para el desarrollo de la iniciativa, la atención, el aprendizaje por observación, las habilidades de colaboración, la toma de perspectiva, así como la consideración de

la perspectiva de otros y la planificación (Chavajay y Rogoff, 1999; Correa-Chávez y Rogoff, 2009; Correa-Chávez et al., 2005; López et al., 2010; Rogoff et al., 1993; Silva et al., 2010; Tsethlikai y Rogoff, 2011). Al estar incluidos en actividades de responsabilidad e incluso en ciertos momentos dirigir los esfuerzos compartidos, los aprendices tienen oportunidades de desarrollar planes, evaluar sus resultados, improvisar cuando las cosas salen de forma diferente a lo esperado y aprender del propio proceso (Rogoff, 2012), lo cual evidencia su fuerte carácter agentivo.

Si bien el aprendizaje por medio de Participación Intensa en Comunidades se ha estudiado en situaciones “naturales”, desde hace unas décadas los estudios de diseño, con fuerte énfasis en pretender conectar procesos con resultados en entornos particulares (condiciones), han contribuido a investigar fenómenos específicos en condiciones no del todo ‘naturales’, en tanto son deliberadamente diseñadas y construidas en un proceso que es, además, iterativo (Kelly, 2004; The Design-Based Research Collective, 2003).

4.6 Recapitulación

En este capítulo hemos presentado el enfoque socio-constructivista de recursos, desde el cual se busca dar cuenta de la agencia, la experimentación y la implicación emocional involucrados en el aprendizaje, focalizando y poniendo en valor la variabilidad y las múltiples trayectorias que enriquecen cualquier contexto de aprendizaje.

Propusimos el humor gráfico como un objeto complejo, así como potente de aprendizaje que provee una riqueza desde el punto de vista de la alfabetización multimodal. En el espacio de problema que se genera en y para esta actividad -tal como se abordó en el Capítulo 2- cada aprendiz puede implicarse de manera agentiva –con sus motivos, metas e historia de aprendizajes- y situada, y se embarca en el desarrollo de alguna estrategia en su encuentro con lo incierto, para lo cual activa y reconfigura su repertorio de recursos con el propósito de diseñar –desde su perspectiva- algún sentido. En el transcurso de la actividad, se abre la posibilidad de integrar y re-describir su propia identidad.

No obstante, hemos reparado en las condiciones que requiere su enseñanza: para que los aprendices puedan aprovechar su potencial cognitivo-comunicativo es necesario un tipo de intervenciones que no se limiten a lo técnico sino al empoderamiento de recursos. Asimismo, exploramos las posiciones que pueden adoptar quienes guíen procesos de enseñanza, basadas en sus propias concepciones de aprendizaje, mente y cultura.

Retomando contribuciones de la psicología cognitiva tales como los procesos de explicitación del conocimiento, los diversos procesos que operan en las representaciones y los tipos de aprendizaje asociados, propusimos una concepción de aprendizaje y enseñanza como procesos agentivos, situados, multimodales y que involucran transformaciones representacionales recursivas que se integran jerárquicamente. El aprendizaje surge de la actividad, de la experiencia, de cómo se percibe y se hace, de cómo se interactúa o “enactúa” con el mundo (Di Paolo et al., 2010; Di Paolo y De Jaegher, 2015; Varela, 2000), desde el cuerpo, en entornos particulares, con otros y con el apoyo de los sistemas culturales de representación. En este proceso, el conocimiento no es un objeto en sí mismo, inerte y separado, sino que involucra una toma de perspectiva o de posición (actitud), una forma de ver el mundo (Dienes y Perner, 2001; Pramling, 1983; Sommer, Pramling y Hundeide, 2013) que siempre está mediada por el lenguaje (Bruner, 1986; Nelson, 2014; Olson, 1994), que no se limita al verbal, y que cobra vida en el nivel discursivo.

En este punto, nos encontramos en condiciones de plantear un área de vacancia en la investigación de la creación del humor gráfico en la niñez y adolescencia. Por un lado, los estudios han adoptado un enfoque de secuencia, con poco interés manifiesto por relevar los conocimientos y estrategias de los jóvenes en situación de aprendizaje o algún tipo de andamiaje. Por otro lado, la gran mayoría de los estudios acerca de la enseñanza-aprendizaje de la historieta han puesto el foco en los logros alcanzados por los participantes, sin atender a otros aspectos del aprendizaje, ni a las perspectivas de los propios aprendices.

Al pensar el aprendizaje como una trayectoria que emerge a partir de múltiples mediaciones y al rechazar que éste se limite a la adquisición de novedades (Brizuela y Scheuer, 2016), extendemos un foco exclusivo sobre los indicadores de apropiación de convenciones hacia la inclusión de posibilidades de producción innovadora con sello propio.

Esto implica exceder –pero integrar- el interés por el conocimiento conceptual y/o técnico (como mencionamos anteriormente, un ejemplo en nuestro caso sería conocer más recursos narrativos gráficos o mejorar la estética de una producción gráfica), y poner en valor también todo aquello que un aprendiz quizás no llega a verbalizar o plasmar en su producción gráfica, pero ensaya, comenta o cuestiona, y que de alguna manera hace a aquella concepción personal del dominio en cuestión. Queda así planteado un interés por aquello que los aprendices perciben, comprenden, aprenden, recuerdan y piensan, es decir, por la movilización de procesos de segundo orden, en los cuales se ubican a sí mismos como objetos de conocimiento.

En esta línea, la experiencia de aprendizaje en comunidades de práctica se presenta como un valioso recurso donde los aprendices pueden participar en actividades compartidas y con metas comunes, en las cuales confluyen a su vez las perspectivas de todos los involucrados. A su vez, entendemos que relevar las estrategias de producción de humor gráfico, así como las comprensiones y valoraciones en torno al mismo ofrecerá información más rica si realizamos ese relevamiento en condiciones favorables para el despliegue creativo y la comunicación de puntos de vista. Ese es el fundamento a partir del cual delineamos nuestros particulares objetivos de investigación con relación a la creación de humor gráfico en adolescentes y a partir del cual también diseñamos la metodología de los dos estudios que conforman esta tesis.

PARTE II. PLANTEO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LOS ESTUDIOS

5. Objetivos y consideraciones metodológicas generales

5.1 Planteamiento del problema

El marco teórico elaborado para esta tesis permite comprender la creación de humor gráfico como una práctica sociocultural que configura un espacio de problema en el cual se suscitan una multiplicidad de desafíos cognitivo-comunicativos y procedimentales para quien se dispone a su tarea. A diferencia de una actividad que se plantea como ejercicio, en la cual basta con la aplicación de técnicas sobreaprendidas (Pozo, 2014), esta tarea creativa requiere la *activación* (Hammer et al., 2014) o *reconfiguración* (Kress, 2010) de recursos para la composición textual, basada en el dibujo y la escritura, y que implican complejos procesos cognitivo-comunicativos, perceptivos y motrices (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). Al tratarse de un texto comunicativo, es necesaria tanto la explicitación del *contenido* (Dienes y Perner, 2002) –el mensaje humorístico– como la *actitud* representacional –para qué y en qué contexto se dice. En suma, demanda un abordaje estratégico que excede lo procedimental, en el cual se abre la posibilidad de explorar para tomar decisiones sobre cómo usar los conocimientos disponibles (Newell y Simon, 1972; Pozo, 2008). Además, como toda actividad situada, confluyen aspectos que comprometen a la propia persona (su edad, estado de salud y estados mentales epistémicos: conceptuales, afectivos y motivacionales) y al entorno (ámbito sociocultural, materiales y artefactos disponibles).

Desde una perspectiva cognitivo-comunicativa, entendemos al humor como un acto comunicativo (Charaudeau, 2006; Ermida, 2008), y por ende relacionado a la semiosis (Attardo, 2001). Sirviéndonos principalmente de la teoría de la incongruencia, de índole cognitiva, entendemos como humorístico aquel fenómeno que, desde una actitud lúdica, proponga intencionalmente una incongruencia. Hemos puesto de relieve así el carácter lúdico del humor: crear humor es jugar con sentidos. En el caso de nuestro objeto de estudio, se posibilita un “juego narrativo gráfico” (Wright, 2007) en una tarea abierta donde no hay un estándar de logro completo, lo cual permite a los autores subvertir –con sello propio– el orden establecido. La diversidad temática que puede abordarse a través del humor constituye un terreno que permite implicarse en una tarea con un significado personal, donde se movilizan o inquietan las propias

representaciones (Pozo, 2014) y por ello fácilmente se integra al propio mundo de experiencias (Marton y Booth, 1996).

En esta experiencia, la propia práctica puede re-describirse a través de un diálogo mediado semióticamente. El lenguaje, en tanto “fuente de recogida de información, interacción social, comprensión narrativa, razonamiento y reflexión con otros y con uno mismo” (Nelson, 2014, p. 20), posibilita establecer el sentido de los hechos, intenciones y acciones humanas, es decir, significar la realidad desde “las diversas perspectivas que pueden construirse para que la experiencia se vuelva comprensible” (Bruner, 1986, p. 48) y así “sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana” (p. 62). Esas realidades o “mundos posibles” (Bruner, 1986) nunca son neutrales porque el lenguaje impone necesariamente una perspectiva y una actitud particular. Y, por otro lado, tienen el potencial de invitar a otros a pensar y pensarse: “El mensaje puede crear la realidad que el mensaje encarna y predisponer a aquellos quienes lo oyen a pensar de un modo particular con respecto a él” (Bruner, 1988, p. 127).

Siendo nuestro interés la creación gráfica por parte de adolescentes, advertimos la necesidad de consultar bibliografía específica referida al aprendizaje y desarrollo del humor. En la revisión realizada encontramos que aquello investigado en relación con el humor gráfico en la niñez y adolescencia ha respondido principalmente a una visión del desarrollo cognitivo como proceso lineal y universal que se desenvuelve de acuerdo a un programa esencialmente madurativo. Así, los progresos o *resultados* han sido relevados de acuerdo a las variaciones etarias, integrando en forma mínima o incluso nula *procesos* y factores contextuales o *condiciones* de distinto alcance. Además, hemos destacado la amplitud y heterogeneidad con que se aborda el desarrollo del humor en la adolescencia (que autores como McGhee la llaman “la última etapa en el desarrollo del humor”). Algunos autores han atendido a esta vacancia, y han considerado los cambios en las manifestaciones en el humor, las habilidades metapragmáticas involucradas y el desarrollo de otros procesos sociocognitivos que continúan su desarrollo durante la adolescencia y la adultez (Cunningham 2005; Führ, 2001; Martin 2007; Timofeeva-Timofeev 2016, 2017), pero son pocos quienes han profundizado su estudio más allá de los 11 o 12 años.

Un desbalance que hemos advertido refiere a los estudios sobre *interpretación* versus aquellos dedicados a la *creación* humorística gráfica por parte de niños y adolescentes (ver la revisión de Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002). Poco se conoce acerca de los desafíos que encuentran al crear textos humorísticos por sí mismos y sus concepciones acerca de las características que distinguen al humor gráfico.

Como vimos anteriormente, la motivación del autor es un aspecto crucial en la creación de humor gráfico, dado que a partir de la posición que toma sobre un tema, y en función de sus destinatarios, propone un juego humorístico y diseña su representación. Hemos encontrado sólo dos estudios acerca de los temas que abordan (Piret, 1940; Pitri, 2011) y los motivos que los impulsan al crear humor gráfico. Destacamos esta laguna, que contrasta con la vasta literatura referida a las variaciones en los motivos y temas que conforman el repertorio humorístico (de diversos tipos) de niños y adolescentes durante su desarrollo.

La escasez de estudios sobre creación contrasta a su vez con los conocimientos que los adolescentes suelen tener acerca del humor gráfico y de la historieta. La revisión de antecedentes demuestra que los adolescentes suelen conocer los componentes visuales básicos, algunos recursos narrativos gráficos, los formatos en que circula y algunos recursos humorísticos (Loizou, 2005; Pitri, 2011; Segovia, 2009; Teberosky et al., 2010). Entendemos que el limitado lugar que tiene el humor gráfico como objeto de aprendizaje podría estar vinculado al origen del género, al ser realizado por profesionales que publican en prensa, posiblemente se lo considere como una actividad exclusiva para expertos, “demasiado” compleja para ser realizada por niños o adolescentes y quizás destinada a aquellos con un particular interés por el dibujo. El humor gráfico ha quedado de este modo por fuera de la intencionalidad educativa formal e informal.

Desde un enfoque multimodal y agentivo, valoramos el aprendizaje de este género discursivo como una práctica comunicativa involucrada y en sintonía con las actuales demandas de la alfabetización, que requiere el desarrollo de estrategias para leer lo nuevo y lo desconocido –situándose como lectores- (Cope y Kalantzis, 2009) y a su vez, para elaborar un mensaje para otros –en tanto autores. Integrando el enfoque multimodal, hemos revisado que la posibilidad de comprensión y despliegue gráfico de distintas formas de relación verbo-visuales inteligibles forma parte de habilidades básicas de comunicación en el contexto actual (Arizpe y Styles, 2003; Bateman, 2014; Cope y Kalantzis, 2009; Krusemark, 2016; Pantaleo, 2005; Pozo, 2014), dado que los textos que articulan imagen y texto conforman uno de los medios de comunicación más frecuentes (Martinec y Salway, 2005). En esta línea, existen diversos trabajos que analizan las relaciones de articulación modal entre el dibujo y la escritura en el género humorístico gráfico, producidos por profesionales (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2018; Samson y Huber, 2007; Tsakona, 2009). Esto contrasta con el poco interés que este análisis articulado ha despertado en producciones de niños y adolescentes, en tanto hemos relevado estudios sobre un uso pedagógico del humor gráfico principalmente como disparador para abordar otros contenidos y sin ocuparse del aspecto intermodal.

A su vez, esto está en sintonía con el escaso lugar que ha tenido el abordaje de la multimodalidad en la alfabetización escolar en Argentina (Cruder, 2008).

Al situarnos en la creación humorística gráfica como objeto de aprendizaje, nos apoyamos en la noción de espacio de problema (Newell, 1979) que se genera en y para esta actividad. Destacamos la *activación* de los recursos cognitivo-comunicativos requeridos, y en posibilidad de implicarse de manera agentiva y situada para abordar estratégicamente el diseño de su producción, para lo cual se requieren intervenciones sociales especialmente diseñadas a tal fin, apuntadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino a la promoción de la explicitación de la *actitud* de los aprendices y, en lo posible, al cambio personal (Dienes y Perner, 2002; Pozo, 2014). La literatura ofrece evidencias acerca de la eficacia de los contextos formales para promover este tipo de aprendizajes (Hager, 2012; Hager y Halliday, 2006; Pozo, 2014). A su vez, hemos advertido la importancia de la *participación activa* a través de la contribución a metas comunes, que es característica de las comunidades de práctica y que ha demostrado favorecer aprendizajes constructivos (Pozo, 2014; Rogoff, 2012). En este tipo de condiciones, las *diferentes* maneras en que los aprendices piensan y usan las ideas pueden constituir un fructífero contenido educativo (Pramling, 1996), valioso para dar cuenta de las múltiples perspectivas que coexisten.

Por todo lo expuesto, ahondar en la producción humorística gráfica reviste particular interés para el campo del conocimiento de los procesos cognitivo-comunicativos y multimodales, y de la toma de perspectiva en la adolescencia.

5.2 Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de esta tesis es conocer los recursos cognitivo-comunicativos de adolescentes involucrados en la producción de humor gráfico.

Objetivos específicos

- a) Identificar, caracterizar y analizar las *estrategias* adoptadas por adolescentes para la creación de una incongruencia humorística en sus producciones gráficas, atendiendo a variaciones etarias.
- b) Caracterizar discursivamente las *producciones gráficas* considerando los niveles Lógico, Pragmático, Temático, Modal y Retórico.

c) Explorar el *aprendizaje* del humor gráfico a partir de una experiencia educativa trimestral, atendiendo a las concepciones acerca de este género y a las estrategias adoptadas en la creación textual.

5.3 Consideraciones metodológicas generales

Partimos de considerar que la adopción de un enfoque metodológico, así como el diseño de los diferentes momentos de una investigación, incluye las concepciones epistemológicas sobre la naturaleza de los procesos estudiados, y sobre el modo de analizarlos en función de dicha naturaleza (Prados y Cubero, 2013). En este sentido, concebimos la metodología como la discusión y justificación de la lógica de la investigación, de los procedimientos concretos utilizados y de las características y debilidades encontradas (Sabino, 2007).

En este trabajo enfocamos en la adolescencia a partir de los 10 años, asumiendo que, con excepción de algunos casos, ya se cuenta con cierto dominio de los principales modos semióticos implicados en la creación de humor gráfico –dibujo y escritura-, habilidades narrativas, una cierta competencia figurativa y posibilidades de aprender, desplegar e incluso comentar una variedad de recursos en su producción.

Con la intención de lograr riqueza y profundidad en el análisis e interpretación de la información, elegimos un enfoque mixto de investigación con un diseño cualitativo como enfoque principal. El enfoque mixto ha demostrado ser de gran utilidad práctica, teórica y metodológica en estudios del humor (Lockyer, 2006).

Particularmente, esta investigación consiste en un estudio de casos exploratorio-descriptivo, de diseño no experimental transversal, dado que el objetivo es generar una familiarización con un tema poco estudiado y porque nos interesamos por observar fenómenos en su contexto natural con el fin de analizarlos en profundidad (Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2008).

Este estudio “multimétodo” se fundamenta en el concepto de triangulación. Optamos por una triangulación de:

- *datos* provenientes de diversas fuentes (también llamado “pluritécnico”: en sintonía con la perspectiva socio-constructivista adoptada propusimos un análisis de entrevistas individuales y grupales, textos y –en menor medida- observación);
- *investigadores*, a través de intercambios reflexivos colaborativos y procesos de codificación interjuez;

- *teorías y disciplinas*, a partir del objetivo de ampliar el entendimiento de nuestro objeto de estudio con una impronta interdisciplinaria, nutrida principalmente de aportes provenientes del campo de la psicología cognitiva, en particular psicología del desarrollo y del aprendizaje, la semiótica y la comunicación.

Asimismo, este estudio comparte características de los métodos de investigación “basados en el diseño” (*Design Based Research*), ampliamente utilizados en el estudio del aprendizaje en dominios específicos (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; Hoadley, 2002). En este tipo de estudios se diseñan entornos de aprendizaje con cuidadosa elección de tareas, materiales, herramientas, modos semióticos gráficos y otros elementos, incluyendo medios para secuenciar y apoyar el aprendizaje en un dominio específico (Kelly, 2003). Tienen un carácter iterativo, focalizado en el proceso, intervencionista, colaborativo, multinivel y guiado por la teoría. Tienen como propósito comprender y mejorar procesos de aprendizaje, que se entienden como procesos situados en configuraciones socio-históricas particulares (Kelly, 2006).

Por último, y como se verá en el apartado Análisis de la información (5.9), complementa asimismo con el enfoque y método (especialmente por su carácter iterativo y recursivo) de la Teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), particularmente útil cuando las teorías disponibles son insuficientes para explicar el objeto de estudio. Recuperamos asimismo las contribuciones de Charmaz (2000, 2006), quien desde una posición constructivista reconoce la posición del/la investigador/a en el mundo que habita y en los datos que recopila: “construimos nuestras teorías fundamentadas a través de nuestras implicaciones e interacciones pasadas y presentes con personas, perspectivas y prácticas de investigación” (2006, p. 10). Su enfoque asume explícitamente que cualquier representación teórica ofrece una representación interpretativa del mundo estudiado, no una imagen exacta de él.

5.4 Presentación de los estudios

Esta tesis se conforma por dos estudios destinados a conocer los procesos cognitivo-comunicativos involucrados en la creación y el aprendizaje del humor gráfico por parte de adolescentes. Estos estuvieron precedidos por un estudio exploratorio que tuvo como objetivos indagar la familiaridad y motivación de adolescentes de la región con relación al género e identificar las estrategias empleadas para la creación de una viñeta o tira humorística. En dicho estudio participaron 17 alumnos (11 mujeres, 6 varones) de sexto grado de la escuela primaria N° 42 de General Roca, quienes estaban trabajando con una docente de lengua tipos textuales y tramas narrativas (mitos, leyendas, noticias, crónicas, publicidades). En un único encuentro con ellos, luego de

retomar la temática que venían trabajando y preguntarles si conocían autores o personajes de humor gráfico, se los invitó a crear un texto humorístico gráfico de carácter lúdico con la siguiente consigna: *“Les pedimos que elaboren una viñeta o tira cómica (cuadrito o secuencia de cuadritos) en la que utilicen el dibujo y la escritura. Pueden elegir el tema que les guste y que les resulte gracioso”*. En segunda instancia, se destinaron aproximadamente 60 minutos para la producción gráfica. Al finalizar sus producciones, una investigadora del equipo entrevistó a cada alumno/a fuera del aula. Las entrevistas constaron de dos preguntas: ¿Me contás qué hiciste? ¿Cómo se te ocurrió la idea? Fueron audiograbadas y transcritas.

Este estudio exploratorio nos permitió conocer el gran interés que la actividad propuesta generó en el equipo directivo y docente, así como un primer acercamiento a los adolescentes en su etapa temprana, que manifestaron también interés en esta tarea abierta y creativa. Los participantes realizaron uno o más textos humorísticos, en su mayoría lúdicos –de acuerdo con la consigna propuesta. La mitad de ellos versaron sobre experiencias propias o de otros acerca de metidas de pata o burla, tal como pudieron explicitar los alumnos en las entrevistas individuales posteriores a su producción. La otra mitad se basó en contenidos de alta circulación social (chistes verbales y publicidades). La gran mayoría utilizó el formato tira. Los alumnos hicieron uso de recursos narrativos gráficos –globos de diálogo y líneas de movimiento-, y predominantemente acudieron a la narrativa verbal, utilizando la imagen con un rol ilustrativo.

En función de estos hallazgos iniciales y en contraste con los antecedentes revisados, que en su mayoría planteaban a los participantes tareas vinculadas con la comprensión de textos humorísticos o en menor medida con su producción, en los dos estudios que conforman esta tesis (Estudios I y II), el diseño focalizó en las condiciones de producción. Se propuso un dispositivo de taller en el cual se incluyó una introducción didáctica a la problemática, las motivaciones y procedimientos que configuran variantes del humor gráfico y se complementó con un relevamiento de las voces de los autores acerca de sus producciones.

A nivel metodológico, reconocemos en la secuencia de cada estudio un proceso constructivo: cada uno tuvo su propósito y habilitó y enriqueció el diseño del siguiente. Esto fue así aun en los casos de los talleres de único encuentro (Estudio I), que se realizaron antes y después del taller trimestral en el que se basa el Estudio II.

A continuación, se describe cada uno de los estudios centrales, ambos concebidos como estudios de instancias de producción humorística gráfica en contextos de aprendizaje.

5.4.1 Estudio I: Características discursivas del humor gráfico creado por adolescentes

El primer estudio buscó relevar las posibilidades y estrategias de creación humorística gráfica por parte de adolescentes de un amplio arco etario (10 a 19 años-objetivos a y b), por lo cual focalizó en el análisis discursivo de dichas producciones gráficas. Para su realización, diseñamos talleres de interpretación y producción humorística gráfica de único encuentro, en los que buscamos generar las *condiciones* que favorezcan la activación de recursos. En dichos talleres se solicitó la producción individual de textos humorísticos multimodales a partir de una presentación de carácter dialógico que pretendió conocer la familiaridad de los participantes con el género, así como propiciar un aprendizaje acerca de aspectos básicos del mismo. La consideración de los aspectos pragmáticos, temáticos, retóricos y modales derivó en la construcción de métodos de análisis multidimensionales para las producciones obtenidas.

5.4.2 Estudio II: Aprendizaje del humor gráfico en adolescentes a partir de una experiencia educativa trimestral

Atendiendo al objetivo de explorar el aprendizaje del humor gráfico por parte de adolescentes (objetivo c), nos propusimos registrar en un grupo de adolescentes las estrategias implementadas en la creación textual así como las concepciones acerca de este género. Para ello, diseñamos una experiencia educativa prolongada a través de un taller de interpretación y producción humorística gráfica en varias sesiones (trimestral). La elección de un diseño de este tipo se fundamenta en la necesidad de un contexto de aprendizaje formal, sostenido en el tiempo y especialmente diseñado para favorecer un contacto continuado con los adolescentes y un conocimiento más fino y con complejidad creciente sobre este campo/dominio. Esto permitió asimismo, considerar la trayectoria que los aprendices construirían a lo largo de su participación en el taller.

5.5 Participantes, relevamiento y registro de la información

Entre 2015 y 2018 diseñamos y dictamos diez talleres de producción de humor gráfico en las ciudades de San Carlos de Bariloche, Dina Huapi y General Roca, Río Negro, Argentina. Se realizaron en contextos educativos formales (escuelas públicas y privadas de nivel educativo primario y medio) e informales (dos instituciones municipales: un Centro Integrador Comunitario y un Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia). En la tabla 5.1 se detallan las instituciones, características de los

participantes y cantidad y tipo de textos gráficos recabados. El primer taller (a), conforma el estudio exploratorio. Entre los talleres que conforman el Estudio I, uno se enmarcó en los eventos por la Semana del Juego, en 2015 (b); dos talleres tuvieron lugar en el establecimiento donde se desarrolló el Encuentro de Clubes de Ciencia organizado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, en 2015 (c); cuatro talleres se realizaron en el marco de la Semana Nacional de la Ciencia y la Tecnología (evento de alcance nacional organizado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en los años 2015 -participación para la cual recibimos financiamiento de dicho Ministerio-, 2017 y 2018) (d, g, h, i); un taller se llevó a cabo por interés de la institución (e); y otro (f), corresponde al primer encuentro del taller trimestral –correspondiente al Estudio II-, que tuvo las mismas características que los talleres de único encuentro. El taller del estudio exploratorio (a) y el taller de único encuentro realizado en General Roca en 2018 (i), fueron conducidos por Constanza Zinkgräf y Silvina Márquez. Todos los talleres de los Estudios I y II fueron conducidos por Lucía Bugallo y Ana Pedrazzini, en algunas oportunidades con la colaboración de Nora Scheuer, Constanza Zinkgräf y Sol Iparraguirre (miembros del equipo de investigación).

Tabla 5.1

Instituciones, participantes y textos gráficos que conformaron cada estudio

Estudio	Año	Institución	Cant. Particip.	Rango etario	Sexo		Cant. textos gráficos
					F	M	
Exploratorio	2015 (a)	Escuela N° 42 Gral. Roca	17	11-13	11	6	22
Estudio I sobre producción humorística gráfica	2015 (b)	Kumen Ruka S. C. de Bche.	12	11-14	5	7	16
	2015 (c)	Encuentro Clubes de Ciencia S. C. de Bche.	28 (dos talleres)	12-19	14	14	32
	2015 (d)	Escuela nro. 315 S. C. de Bche.	22	12-14	15	7	23
	2015 (e)	Centro Integrador Comunitario S. C. de Bche.	5	10-12	2	3	14
	2016 (f)	Kumen Ruka S. C. de Bche. (primer encuentro del taller trimestral)	10	10-14	6	4	10
	2017 (g)	CEM 95 Dina Huapi	32	16-19	15	17	32
	2017 (h)	Esc. Secundaria Waldorf S. C. de Bche.	11	16-19	2	9	12
	2018	CEM 16	19	14-16	8	11	20

	(i)	Gral. Roca					
	Subtotal	--	140	--	67	73	159
Estudio II sobre producción humorística gráfica y aprendizaje	2016 (j)	Kumen Ruka S. C. de Bche. (taller trimestral)	9	10-14	6	3	27

La selección de participantes se realizó de manera intencional, recurriendo a aquellos con características de interés para la investigación y en función de la factibilidad y los resguardos éticos. Por lo tanto, se trata de una muestra no probabilística intencional. La totalidad de las producciones gráficas se incluye en el Anexo III.

La elección de estos escenarios variados para el relevamiento de la información responde a los siguientes motivos. En primer lugar, en función de nuestros objetivos, nuestra perspectiva de desarrollo cognitivo y aprendizaje, de los procesos cognitivo-comunicativos involucrados, y de los antecedentes sobre contextos de producción gráfica, era un requerimiento que la producción humorística se realice en contextos ecológicamente válidos. Si bien nuestra propuesta consistió en una intervención cuidadosamente diseñada que no formaba parte del usual devenir de las actividades en cada contexto, se buscó generar un clima cálido, calmo, con características similares a las situaciones de aprendizaje escolares. Esto la distancia de las intervenciones implementadas en contextos de laboratorio.

En segundo lugar, se realizaron en las instituciones que demostraron genuino interés en nuestra participación, en las cuales se garantizó que la participación de los adolescentes sea voluntaria y se cuente con el mobiliario necesario. Asimismo, en todos los casos se facilitó la obtención de permisos (ver apartado 5.6).

El modo de contacto con cada institución participante fue diferente. En el caso del taller exploratorio, tomamos contacto con una docente del área de Lengua, quien estaba trabajando con sus alumnos sobre diferentes narrativas como parte de la currícula, por lo cual le resultó muy interesante la propuesta de intervención. Previamente se presentó a la Dirección un escrito solicitando aval institucional e informando sobre nuestro equipo de investigación y los detalles de la actividad de producción de humor gráfico a realizar. Semanas más tarde se llevó a cabo la actividad como parte del segmento de Lengua.

En los talleres de único encuentro que conforman el Estudio I, en primer lugar se contactó con el/la referente institucional o, en el caso de los Clubes de Ciencia, su organizadora general. Seguidamente, se elaboró un documento similar al presentado en el taller exploratorio, pero en estos casos se detalló con profundidad la planificación

de los talleres y se solicitó aval institucional para la filmación (ver ejemplo de documento en Anexo I).

El taller trimestral se llevó a cabo en 2016, en el Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia “Kumen Ruka” en la ciudad de San Carlos de Bariloche, luego de la experiencia inicial en 2015, en la que realizamos uno de los talleres de único encuentro. El contacto con esta institución de dependencia municipal se inició a raíz del conocimiento de su directora en una de las reuniones realizadas en un edificio de la Municipalidad con el propósito de proponer talleres diversos en el marco de la Semana del Juego que se celebraría en nuestra ciudad en mayo de 2015.

El taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico se propuso como una experiencia abierta destinada a aquellos adolescentes concurrentes a “Kumen Ruka” que manifestaran interés y compromiso por participar durante todos los encuentros. Desde el inicio se planteó tanto con las autoridades como con los posibles interesados, que la duración sería de tres meses (mayo, junio y agosto de 2016), con un encuentro semanal de dos horas y la realización en septiembre de una Muestra abierta a la comunidad con todas las producciones realizadas. El taller estuvo a cargo de Lucía Bugallo y Ana Pedrazzini, con la colaboración de Nora Scheuer.

Algunos talleres de único encuentro fueron videograbados (únicamente aquellos en que se contaba con consentimiento informado y se incluyó expresamente el permiso de videograbación y uso para fines académicos). Todos los encuentros del taller trimestral fueron video y audiograbados, tanto el momento de la presentación en Power Point y los intercambios con los participantes, como el momento de producción de los participantes. En absolutamente todos los casos los participantes fueron informados de tales situaciones. Todas las entrevistas fueron audiograbadas.

Las producciones humorísticas fueron escaneadas con alta resolución y luego devueltas a los autores.

5.6 Resguardos éticos

Los permisos y/o consentimientos informados fueron diferentes en cada institución:

- Instituciones educativas de nivel primario y medio tanto públicas como privadas y Encuentro de Clubes de Ciencia: permiso institucional.
- Centro Integrador Comunitario y Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia: consentimiento informado firmado por madres o padres presentes en la institución (ver ejemplo en Anexo II).

En todos los casos se permitió la videograbación del momento de presentación del taller, exclusivamente con fines de uso científico y educativo.

Para garantizar el resguardo de la identidad de los participantes (Einarsdóttir, 2007), los nombres de los participantes han sido modificados y se han borrado los nombres legibles en las producciones.

5.7 Fundamentos teóricos de los talleres de ambos estudios

Los talleres de interpretación y producción de humor gráfico se propusieron como una experiencia de aprendizaje apoyada en la enseñanza en pareja pedagógica. El dispositivo de taller conservó características formales, dado que intencionalmente se plantearon objetivos de aprendizaje, se planificaron los contenidos y se estableció un tipo particular de coordinación por parte de las investigadoras. Además, cada uno se brindó en una institución particular con horarios específicos y procedimientos administrativos propios (por ejemplo, en el caso del taller trimestral los participantes tuvieron que inscribirse previamente al mismo).

Al mismo tiempo, desde el diseño se intentaron recuperar algunos rasgos del aprendizaje en comunidades de práctica. Decidimos centrarnos en los aprendices y en sus propias experiencias personales para activarlas y reconstruirlas. Propusimos tareas abiertas -en las que más de un camino de resolución fuese válido-, creativas -al involucrar actividades de producción textual multimodal-, convocantes -en tanto los participantes pudiesen implicarse con interés-, desafiantes -es decir, más allá de su zona de confort cognitivo- y andamiadas -es decir, “facilitándoles indicios o aliento que les permitan progresar, en lugar de una instrucción directa” (Ackermann, 2015, p. 19). Además, planteamos la situación de taller grupal como una comunidad de aprendizaje con metas compartidas –una de ellas implicó un fuerte compromiso y responsabilidad por parte de todos los involucrados: la Muestra abierta-, con una evaluación formativa en lugar de acreditativa (Pozo, 2014; Rogoff, 1963). Además, buscamos generar un ambiente en el cual los participantes como escritores y dibujantes (novatos) fuesen activos, que no se limiten a transcribir o a reproducir, sino que construyan sus propios objetos humorísticos con libertad y agencia. Estas características del taller ponen en evidencia su enfoque experiencial y dialógico.

En cuanto a las presentaciones, en cierto grado y dado el carácter inevitablemente expositivo de las diapositivas en Power Point de cada encuentro, entendemos a los participantes como “conocedores” y a las coordinadoras como “expositoras” (Olson y Bruner, 1996) de saberes o conocimientos ligados al género

humorístico gráfico que los participantes podrían o no conocer, y que por tanto promoverían en primera instancia un aprendizaje por crecimiento (Pozo, 2014).

Sin embargo, más allá de una exposición, nos propusimos una intervención fuertemente centrada en gestionar la información de manera dialógica, dinámica y situada, por lo cual las coordinadoras nos implicaríamos en conocer qué piensan los aprendices y cómo llegaron a eso que creen o conocen, funcionando en consecuencia como “colaboradoras” (Olson y Bruner, 1996). Esta invitación al “diálogo con la incertidumbre” (Morín, 1999) se recrearía en un intercambio fluido sobre cómo sienten, piensan y qué recuerdan los participantes mientras crean sus textos humorísticos, qué observan sobre sus producciones: acerca de los temas, recursos del género, motivación y efectos humorísticos y acerca de la articulación de los modos semióticos utilizados para la creación; y –en el caso del taller trimestral, como se detallará oportunamente– qué pueden explicitar acerca de las elecciones pensadas para diferentes destinatarios y de sus propios avances en lo que pueden y saben hacer. Todo ello está mediado por una pluralidad de perspectivas: emocionales, informacionales y conceptuales (Rodrigo y Correa, 1999) con las que los participantes exploran la creación humorística gráfica, la que apunta no tanto a “decir lo que se sabe” sino a “transformar el conocimiento” en el acto mismo de dibujar, escribir y comunicar un mensaje *eficaz* (Bereiter y Scardamalia, 1987; Freeman, 1980). En este sentido, nos acercamos a un tipo de aprendizaje que requiere explicitaciones actitudinales (Dienes y Perner, 1999), que implica avanzar en el conocimiento de las relaciones entre representaciones, y evocarlas de modo intencional en un contexto dado. En este sentido, buscamos promover un aprendizaje por ajuste y por reestructuración (Pozo, 2014).

Por último, al interesarnos en promover un aprendizaje constructivo, en el cual los participantes construyan explícita y deliberadamente sus conocimientos para afrontar nuevas situaciones que constituyan un desafío estimulante, y lo hagan a partir de implicarse reflexivamente en el proceso, es que trabajaríamos considerando la capacidad que tienen los aprendices de representarse procesos de cambio cognitivo (Scheuer y de la Cruz, 2012). Poder representarse a sí mismo a través de las diferentes actitudes representacionales en un dominio requiere un aprendizaje por reestructuración, cuyo resultado redundaría en un cambio del aprendiz como agente de conocimiento y acción. Aquí recordamos la frase de Cope y Kalantzis (2009, p. 177, traducción de la autora): “El acto de diseñar deja al diseñador rediseñado”.

En este sentido, consideramos que el contexto formal del taller sería propicio para este tipo de aprendizajes. Siguiendo a Teubal y Guberman (2014), entendemos que cuando los aprendices atienden y se ocupan de los modos semióticos presentes en los textos gráficos y las relaciones entre ellos, los textos pasan a ser objeto de re-

descripción representacional. Y creemos que esto puede desplegarse con la asistencia de un coordinador que se encargue de asistirlos en recuperar, revisar, ampliar, precisar y evaluar sus creencias y teorías reflexivamente, colaborativamente (Olson y Bruner, 1996).

En el caso del diseño del taller trimestral se incluyeron en el intercambio grupal así como en las entrevistas individuales, no sólo intercambios sobre las producciones (como objetos de conocimiento), sino también reflexiones de los propios agentes sobre su propio proceso de aprendizaje. En el caso individual, se apuntó a revisar y construir la propia trayectoria a lo largo del taller en términos de los aprendizajes realizados, los motivos de los cambios producidos, los aportes que esos cambios realizaron al aprendizaje, y la posible activación en otros contextos.

5.8 Diseño y planificación de los talleres

5.8.1 Talleres de único encuentro

Los talleres de interpretación y producción de humor gráfico de un único encuentro, destinados a adolescentes de 10 a 19 años, se diseñaron en función de los siguientes objetivos:

- Promover el aprendizaje constructivo acerca del género humorístico gráfico a través de la creación de textos humorísticos multimodales.
- Propiciar una participación agentiva de los participantes, dada por la exploración, ensayos y elecciones propias en un espacio de problema abierto, promoviendo así un cambio personal.

Cada taller fue cuidadosamente diseñado y pensado en tres etapas: Presentación y plenario, Producción y Entrevista post-producción.

Presentación y plenario

En una primera instancia destinamos unos cinco minutos a presentarnos, contar en qué consistiría el taller e intercambiar oralmente sobre qué es el humor y el humor gráfico. Todo lo que los participantes mencionaban era volcado sobre un afiche. Preguntamos acerca de los formatos en los que circula el humor gráfico y la familiaridad de los participantes con el género, indagando asimismo sobre autores que pudiesen conocer.

El intercambio continuó con la proyección de una presentación en Power Point, de aproximadamente 30 minutos. Dicha presentación fue diseñada por las investigadoras especialmente para este taller. La misma fue predominantemente visual

y estuvo acompañada de un guión que las coordinadoras íbamos desplegando verbalmente en forma predominantemente dialógica con los participantes.

En la presentación se buscó abarcar de forma integrada y progresiva, una amplia variedad de:

- Formatos: viñetas únicas y tiras humorísticas, en tanto aspecto básico de este género discursivo.

- Autores y estilos: incluimos viñetas humorísticas de profesionales de distintos países y niñas/os y adolescentes participantes de talleres previos, con los objetivos de, por un lado, dar cuenta de diversidad de formas de crear humor gráfico, y por otro, generar entusiasmo en la actividad y desestimar la posible concepción de esta actividad como algo difícil o imposible de realizar por personas no expertas.

- Temas: En mayor medida las viñetas proyectadas versaron sobre la relación del humano con la naturaleza, la expresión de estados emocionales, escenas de la vida cotidiana y creencias populares, escenas con contenido agresivo de diferente magnitud, problemáticas socio-políticas. En menor medida se presentaron temas sobre actividades de tiempo libre, aspectos vinculares, metidas de pata y relación del humano con la tecnología.

- Motivación de los autores: con el objetivo de ampliar la noción más reconocida de humor (de carácter lúdico), presentamos textos lúdicos, comprometidos y mixtos.

- Recursos humorísticos: en función de los recursos humorísticos más usuales en el humor gráfico (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2019), elegimos y presentamos paulatinamente: personificación, absurdo, metidas de pata, inversión de roles, final inesperado, hipérbole, metáfora, paradoja, alusión, ironía, metonimia, antítesis, ironía del destino.

- Recursos plásticos: buscamos incluir la más amplia variedad plástica, por lo cual presentamos producciones en blanco y negro y en color; dibujadas o coloreadas con lápiz, tinta, computadora; con diferentes tipografías, ángulos de toma, planos e iluminaciones.

- Recursos narrativos gráficos: incluimos todos aquéllos recursos narrativos gráficos (tal como se presentaron en capítulo 2): onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales.

De acuerdo al enfoque iterativo, constructivo y situado, las presentaciones se fueron ajustando en función de la experiencia previa y las características de los participantes y del contexto en cada taller. Algunas modificaciones consistieron en la inclusión de viñetas generadas por participantes de talleres previos, la inclusión de textos sobre algún autor que aborde una temática en particular, entre otras.

Durante la actividad se alentó la reflexión y participación de las/los adolescentes. El diálogo con los participantes durante la presentación estaba orientado a conocer la familiaridad de los participantes con el género y sus concepciones sobre el humor, a propiciar la explicitación de la posible motivación del autor y a reconocer las diferencias entre motivación lúdica y comprometida, a la vez que se recorrían y explicitaban los recursos anteriormente detallados.

A continuación, una de las presentaciones en Power Point, utilizada en el taller brindado en el Encuentro Nacional de Clubes de Ciencia, S.C. de Bariloche, 2015. Cada figura corresponde a una diapositiva. Se detallan los contenidos principales trabajados en cada una.



Figura 5.1: Diapositiva (D) 1. Preguntas disparadoras para pensar qué son el humor y el humor gráfico

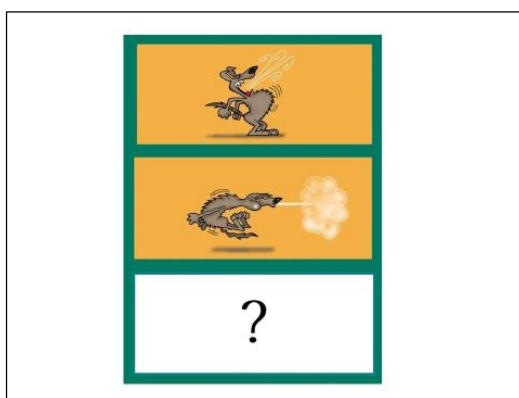


Figura 5.2: D2. Juego propuesto para pensar la resolución a esta tira: incongruencia humorística.

Componente básico de la imagen: personaje, gestos, acciones.

Recurso humorístico: personificación.

Recurso narrativo gráfico: líneas de movimiento.

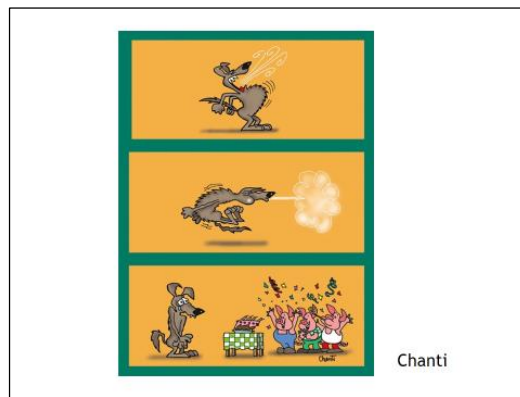


Figura 5.3: D3. Componente básico de la imagen: personaje, gestos, acciones, expresión de las emociones; objetos.

Recursos humorísticos: parodia (juegos intertextuales), final inesperado, antítesis.

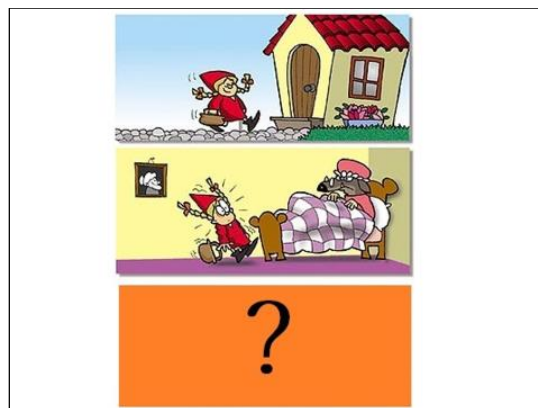


Figura 5.4: Idem D2. Componentes básicos de la imagen: personajes, objetos, escenarios.

Expresión facial y corporal de emociones.

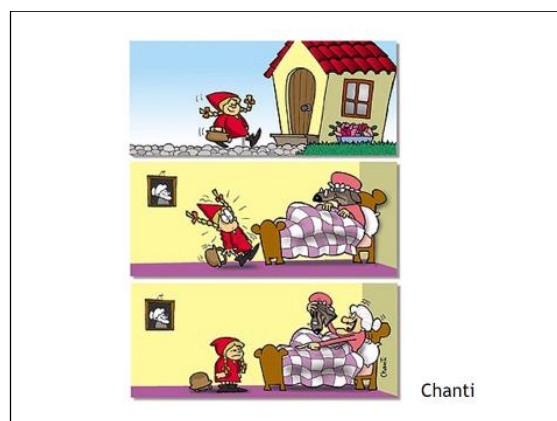


Figura 5.5: D5. Idem D4.

Recurso humorístico: final inesperado.

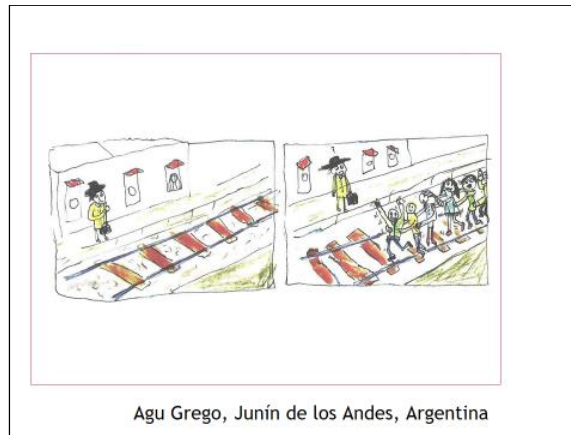


Figura 5.6: D6. Escenario.

Recursos humorísticos: final inesperado. Juego de palabras.



Figura 5.7: D7. Construcción de personajes. Gestualidad

Recurso humorístico: doble sentido.



Figura 5.8: D8. Recursos narrativos gráficos: Cartucho, líneas de movimiento, onomatopeyas, etiquetas, globo de diálogo, grito y pensamiento.

Recurso humorístico: personaje ingenuo.

Recursos plásticos: ángulos de toma, planos. Formato tira: Lectura en Z.

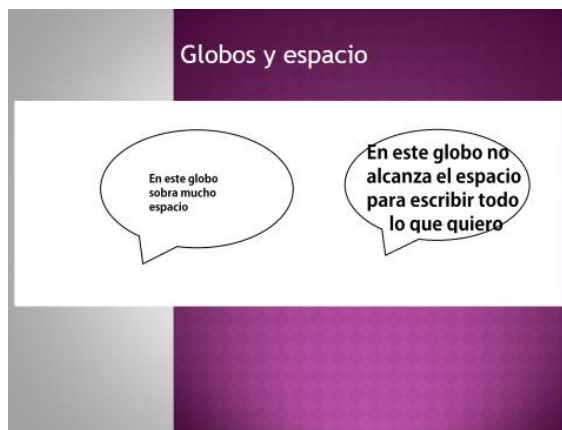


Figura 5.9: D9. Recurso narrativo gráfico multimodal: globo. Problemas en la articulación modal

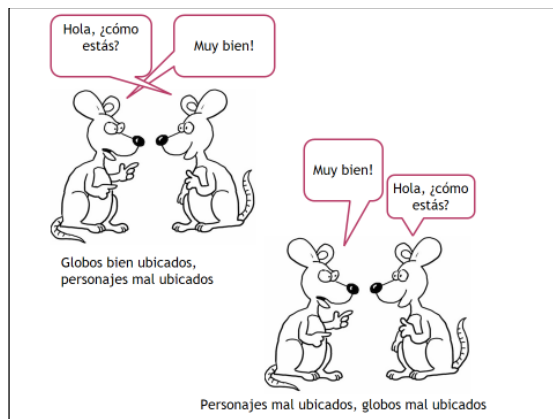


Figura 5.10: D10. Recurso narrativo gráfico multimodal: globo. Recursos para su inteligibilidad.
Representación temporal.

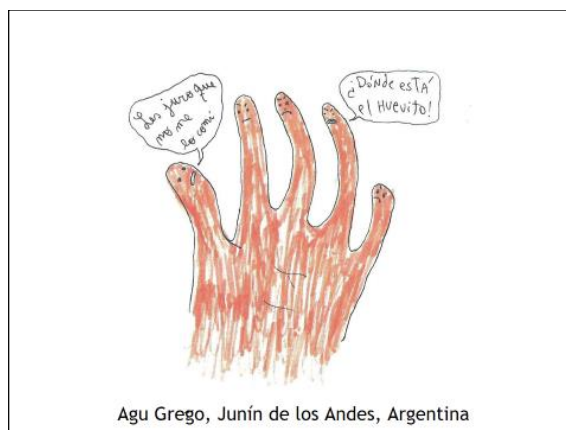


Figura 5.11: D11. Recurso humorístico: referencias culturales, personificación.
Motivación lúdica.

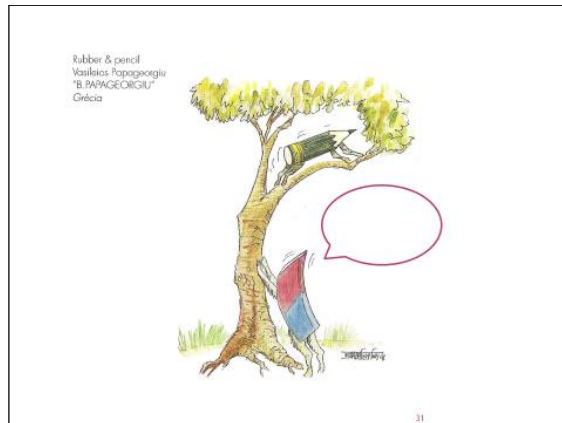


Figura 5.15: D15. Recurso humorístico: Animalización.

Viñeta utilizada para realizar lluvia de ideas a nivel grupal para la creación de una incongruencia humorística.

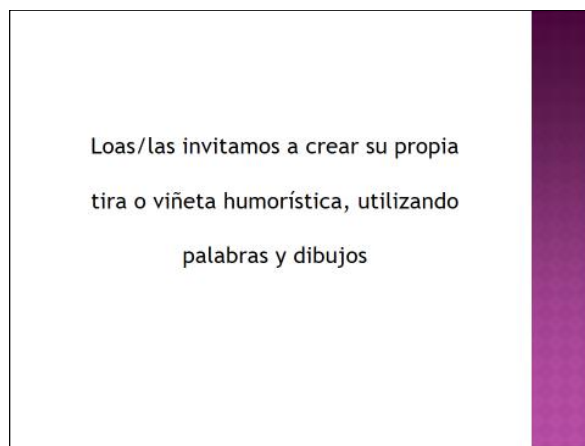


Figura 5.16: D16. Consigna de producción.

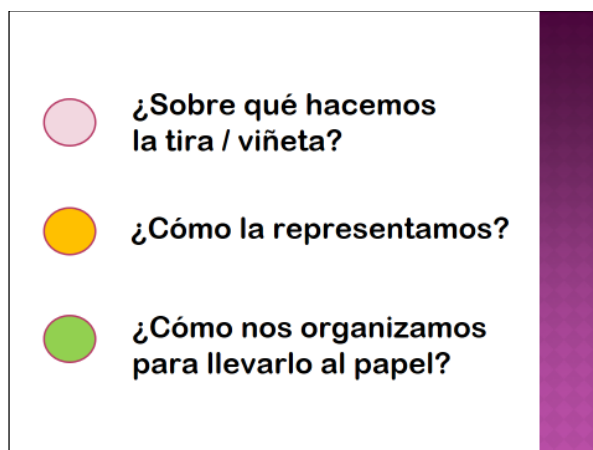


Figura 5.17: D17. Preguntas guía.

Se destinaron unos 50 minutos a la producción individual de un texto humorístico. La consigna de producción fue libre, siendo la única restricción la articulación del dibujo y la escritura, que en todos los casos se pronunció del siguiente modo:

“Los invitamos a crear su propia tira o viñeta humorística, utilizando imágenes y texto escrito”.

La misma difirió de la formulada en el taller exploratorio (ver apartado 5.4), en el cual se solicitaba la producción de una viñeta o tira *cómica* y se hacía énfasis en algo gracioso. En los talleres de un único encuentro, lo gracioso no formó parte de la consigna, dado que interesaba captar una eventual elección por problemáticas no lúdicas.

En todos los casos, los participantes contaron con mesas, sillas, buena iluminación y temperatura agradable. La disposición de las mesas varió según el lugar: en las escuelas se respetó la disposición que mantenían en clase; en talleres como los del Encuentro de Ciencias se contaba con mesas redondas con capacidad para unas 8 personas; en Kumen Ruka, con dos mesas largas y bancos largos, como se observa en las fotografías (Figuras 5.18 y 5.19).



Figura 5.18: Fotografía tomada en el taller en Kumen Ruka, S.C. de Bariloche, 2016



Figura 5.19: Fotografía tomada en el taller brindado en el hotel Amancay, Encuentro Nacional de Clubes de Ciencia. S.C. de Bariloche, Septiembre de 2015

Los materiales que se ofrecieron fueron: hojas blancas A4, hojas borrador, reglas, lápices negros y de color, gomas, borrratintas, fibrines, fibras de color y crayones. Además, sobre la pared se continuaban proyectando las imágenes previamente presentadas. Los interesados podían solicitar la proyección de alguna diapositiva en particular.

La mayoría de los participantes se abocaron a la actividad con entusiasmo y concentración. En algunas ocasiones, encontraban dificultades principalmente en la elección de la temática a tratar y/o en la forma de plasmarla gráficamente. Las encargadas del taller colaboraron con estas inquietudes, incentivando la recuperación de lo trabajado en la presentación, aclarando que no es necesario un manejo experto del dibujo para lograr una producción inteligible y humorística y recordando el carácter exploratorio de la actividad como oportunidad para crear un texto propio que verse sobre un tema que les resulte convocante. Estas ayudas se basan en una noción de aprendizaje situado, en el que el andamiaje colabora en vez de anular o esconder procesos presumiblemente “espontáneos”. Tiene que ver también con la zona de desarrollo próximo, tal como detallamos previamente.

Las producciones fueron entregadas a las investigadoras. En algunos casos, fueron escaneadas antes de terminar el taller y devueltas a los participantes. En otros casos, se escanearon posteriormente y se devolvieron unos días más tarde.

Entrevista post-producción

Siguiendo los antecedentes que ponen en valor las voces de los autores (Pitri, 2011), una vez que cada participante terminó su producción, se le realizó una entrevista

semi-estructurada (a la que nos referiremos como “entrevista post-producción”) con los objetivos de:

- Desambiguar aspectos de las producciones gráficas;
- Conocer fuentes de procedencia de las ideas;
- Ofrecer un espacio de explicitación del proceso de creación, focalizando en la creación del contenido humorístico, la articulación modal y las dificultades encontradas.

La entrevista individual fue audiograbada y tuvo una duración de tres a cinco minutos. Se buscó realizar en un lugar diferente a donde se encontraban todos los participantes, con el fin de reducir el ruido y asegurar una mejor calidad de grabación. La misma brindó información que facilitó la interpretación de producciones poco o medianamente inteligibles, ya sea a nivel visual y/o verbal (identificación de personajes, objetos, situaciones, motivación de los autores, entre otros). El guión de entrevista fue el siguiente:

¿Cómo se te ocurrió la idea?

¿Qué te motivó a hacerlo?

¿Cómo te resultó hacer algo humorístico?

¿Te parece que te salió una producción humorística? ¿Por qué?

Si pudieses retrabajar lo que hiciste, ¿cambiarías algo? ¿Por qué?

5.8.2 Taller trimestral

El objetivo del taller trimestral fue promover el aprendizaje del género, atendiendo a los niveles pragmático, temático, modal y retórico, a través de la creación de textos humorísticos, individuales y también colaborativos con pares.

Como objetivos específicos del taller, se buscó que los participantes logren crear textos humorísticos inteligibles, originales y eficaces integrando recursos a nivel pragmático, temático, modal y retórico; interpretar y valorar diversas producciones humorísticas gráficas; y articular y profundizar sus concepciones del género. En los talleres se buscó propiciar una participación agentiva de los participantes, a través de la exploración, ensayos y elecciones propias en un espacio de problema abierto.

Cada encuentro contó con dos instancias: 1) la exploración conjunta a través de una presentación en Power Point proyectada de textos humorísticos sobre los cuales íbamos resaltando y conversando con los participantes acerca de características particulares según la planificación de cada encuentro, para lo cual se destinaron 45 minutos aproximadamente; y 2) la producción de un texto humorístico individual o grupal, según cada encuentro (ver en Tabla 5.2 una síntesis de la planificación).

En este taller se puso a disposición de los participantes, junto con los materiales plásticos y las diapositivas utilizadas en la presentación para su revisión, una serie de libros de dibujo en el caso que les interesase su consulta. Esta disponibilidad de materiales diversos se fundamenta desde la noción de aprendizaje cultural (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993), según el cual todo lo que se crea y aprende se realiza aprovechando la herencia cultural de los antecesores, lo que se llama el “efecto trinquete” o “*ratchet effect*”. También desde un enfoque de aprendizaje por participación intensa (Rogoff, 1986), se aprende con otros y de otros, por lo cual sería artificial aislar a los aprendices de las producciones culturales disponibles, suponiendo una producción “no contaminada”.

Se buscó dinamismo en el diseño e implementación de las secuencias didácticas de cada encuentro, alternando intercambios en sesión plenaria con actividades de discusión en pequeños grupos, apoyado esto también en una perspectiva cultural, según la cual aprender conceptos que requieren perspectiva es facilitado por la comparación y la negociación de diferentes puntos de vista en la interacción social (Kruger y Tomasello, 1996). Algunas de estas actividades grupales versaron sobre la interpretación de viñetas de actualidad elaboradas por profesionales, el análisis en cuanto a inteligibilidad y eficacia en la creación de efectos humorísticos de las viñetas creadas por los propios adolescentes participantes, entre otras cuestiones.

Tabla 5.2

Temas y consignas abordadas en cada encuentro del taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico

Encuentros	Temas	Consigna de producción
Día 1	<p>Introducción a la creación humorística.</p> <p>Recursos humorísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Final inesperado - Inversión de roles - Juego de palabras <p>Componentes visuales básicos: personaje, escenario, objetos</p> <p>Gestualidad</p> <p>Tipografía</p> <p>Recursos específicos del género:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Globos (tipos) - Onomatopeyas 	<p>Producción libre e individual:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia tira o viñeta humorística, utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>

	<p>Motivación: lúdica y comprometida</p> <p>Formato (viñeta única y tira)</p>	
Día 2	<p>Tema especial del día: humor lúdico.</p> <p>Recursos humorísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego de palabras - Hipérbole - Final inesperado - Metida de pata - Absurdo <p>Componentes visuales básicos: personaje, escenario, objetos</p> <p>Expresiones faciales y corporales de las emociones</p> <p>Gestualidad</p> <p>Recursos narrativos gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideogramas - Tipos de globos y ubicación <p>Uso de papel borrador como apoyo para el proceso de creación</p> <p>Formato (viñeta única y tira)</p> <p>Articulación modal</p> <p>Autoría individual y grupal</p>	<p>Producción grupal con contenido cómico o absurdo articulando los modos visual y verbal:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia tira o viñeta humorística que sea graciosa, utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>
Día 3	<p>Tema especial del día: formato viñeta única</p> <p>Recursos humorísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absurdo y cómico - Metáfora - Metonimia <p>Motivación: lúdica y comprometida</p> <p>Representación del clímax humorístico y obstáculos que suelen encontrarse en la secuencia narrativa</p> <p>Ideogramas</p> <p>Componentes visuales básicos: escenarios y objetos</p> <p>Recursos narrativos gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ideogramas - Título - Cartucho - Cartel - Etiqueta 	<p>Producción grupal de viñeta única articulando ambos modos:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia viñeta única humorística, utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>

<p>Día 4</p>	<p>Tema especial del día: formato tira y articulación modal</p> <p>Secuencia narrativa</p> <p>Momentos nucleares y remate</p> <p>Lo implícito</p> <p>Coherencia y cohesión</p> <p>Formas de desplegar una tira</p> <p>Componentes visuales básicos: personaje, escenario, objetos</p> <p>Recursos narrativos gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicación de globos - Título - Cartucho y obstáculos - Cartel - Etiqueta - Onomatopeyas <p>Recursos plásticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas de viñetas - Planos - Ángulos de toma <p>Articulación modal: convergencia, contradicción, redundancia.</p> <p>Motivación: lúdica y comprometida</p> <p>Recursos humorísticos: final inesperado y referencias culturales</p>	<p>Producción grupal de tira humorística articulando ambos modos:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia tira humorística, utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>
<p>Día 5</p>	<p>Tema especial del día: humor serio</p> <p>Concepto de humor y tipos de humor</p> <p>Motivación: comprometida</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desigualdad social - Hambre - Solidaridad - Violencia de género - Contaminación - Hábitos pasados y actuales en torno a la TV /consumo televisivo <p>Recursos humorísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ironía - Antítesis 	<p>Producción grupal de tira o viñeta única sobre problemática socio-política articulando modos:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia tira o viñeta humorística sobre humor serio, utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Paradoja - Metáfora - Final inesperado - Exageración <p>Consistencia en la narración Articulación modal</p>	
Día 6	<p>El humor gráfico destinado a un lector. Articulación modal</p> <p>Actividad con un cuestionario de interpretación humorística con foco en: recursos humorísticos, recursos narrativos gráficos, motivación del autor y destinatarios posibles.</p>	<p>Producción grupal de tira o viñeta única destinada a un lector específico: un niño de otro país, que habla nuestro mismo idioma:</p> <p><i>“Hoy los invitamos a crear en grupo una viñeta o tira humorística, que incluya dibujo y lenguaje escrito y que esté destinada a un lector específico: un niño de otro país, que habla nuestro mismo idioma”.</i></p>
Día 7	<p>Tema especial del día: “mi humor”</p> <p>Recorrido por todo lo abordado durante el taller, ilustrado con ejemplos realizados por los propios participantes:</p> <p>Personajes: expresión de emociones y gestualidad.</p> <p>Tipos de personajes: personificación.</p> <p>Escenarios.</p> <p>Ángulos de toma y planos.</p> <p>Recursos narrativos gráficos: onomatopeyas, carteles, etiquetas, cartuchos, globos</p> <p>Representación del clímax de la situación humorística.</p> <p>Articulación de modos: complementariedad, predominio de uno, redundancia, contradicción.</p> <p>Recursos humorísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Doble sentido: juego de palabras - Inversión de roles - Metonimia - Metáfora - Absurdo y referencias culturales - Ironía/ desnudar la hipocresía - Final inesperado 	<p>Producción libre individual, sobre tema a elección:</p> <p><i>“Los invitamos a crear su propia tira o viñeta humorística utilizando imágenes y texto escrito”.</i></p>

Día 8	Revisión de producciones. Creación de producciones para armado de la Muestra	
--------------	--	--

En cada encuentro, al final de la producción, se entrevistó a cada participante o al grupo completo en el caso de producciones grupales, del siguiente modo:

¿Cómo se te ocurrió la idea?

¿Cómo se te ocurrió qué dibujar y qué escribir?

¿Cómo relacionaste lo que dibujaste con lo que escribiste?

¿Qué te resultó más fácil hacer? ¿Por qué?

¿Qué te resultó más difícil hacer? ¿Por qué?

¿Cómo te resultó hacer algo humorístico?

¿Te parece que te salió una producción humorística? ¿Por qué?

Si pudieses retrabajar lo que hiciste, ¿cambiarías algo? ¿Por qué?

Estas entrevistas fueron audiograbadas y utilizadas para el análisis de las producciones.

Al finalizar el taller, una investigadora realizó una entrevista semi-estructurada a cada participante de manera individual, en el lugar donde se encontrara realizando la actividad (a lo largo de la tesis nos referiremos a ella como “entrevista final”). La misma fue audiograbada y transcrita en su totalidad. El guión de la misma fue el siguiente:

Sobre la participación en el taller:

¿Cómo te resultó haber participado en este taller?

Si otro chico te dijera que no tiene idea cómo es este taller, qué se hace, qué se aprende, ¿cómo le explicarías con tus palabras? ¿Algo más le contarías, para que pueda entender mejor?

Ahora conversando acerca de cómo vos viviste este taller:

¿Qué es lo que rescatás especialmente?

¿Qué es lo que más te gustó? ¿Por qué?

¿Hay algo que te haya gustado menos? ¿Por qué?

Sobre sus aprendizajes:

¿Te parece que en este taller aprendiste?

¿Qué fuiste aprendiendo durante el taller? ¿Cómo fuiste aprendiendo eso?

(Traer la primera producción pre-taller y la última individual realizada)

Ahora vamos a mirar juntos las producciones que hiciste vos al principio y el último viernes.

¿Notás cambios en las dos producciones? A ver, ¿me mostrás?

Preguntar por:

- Los recursos utilizados (¿te acordás qué recursos usaste?)

- Las motivaciones al hacer ambas producciones (¿por qué elegiste tal tema?,

¿qué intenciones tenías al hacer la producción?)

- ¿Cuán entendible puede resultar para un lector?

- ¿Cuán humorístico te parece que le resultará a alguien que lo lea?

- ¿Por qué te parece que existen estos cambios?

Sobre humor gráfico y su creación:

Durante estos encuentros trabajamos muchas cosas sobre el humor gráfico. Vos estuviste en todos / estuviste en varios / te incorporaste tal día. Si vos quisieses contarle a tu mamá/papá/amigo/a qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

¿Te parece que esto que entendés sobre el humor, cambió desde el primer día a hoy? Antes de venir al taller, ¿pensabas de la misma manera?

¿Cómo te resultó esta actividad de producir humor gráfico? ¿Por qué?

¿Qué consejo le darías a alguien que va a hacer humor gráfico por primera vez?

Sobre motivación y temas:

Durante los encuentros vimos que podemos hacer humor para divertir y también vimos otro tipo de humor: el humor serio. ¿Qué te pareció trabajar el humor serio?

¿Te esperabas que se pudieran abordar con humor temas como los que vimos durante ese taller sobre humor serio?

¿Te parece importante que exista esta clase de humor? ¿Por qué?

Sobre formato:

En los talleres trabajamos tiras y viñetas únicas, ¿te acordás? ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer? ¿Por qué?

¿Y hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?

Sobre articulación de modos:

Te acordás que vimos también que en el humor gráfico se pueden usar dibujos y lenguaje escrito (que aparece en globos, carteles, cartuchos, onomatopeyas, etc.)...

¿Cómo te resultó usar el dibujo y la escritura en el humor gráfico?

¿Te parece que usaste uno más que otro? ¿Cuál? ¿Y por qué será?
¿Te gustaría empezar a usar más el otro lenguaje? ¿Para que? ¿Cómo podrías hacer para empezar a usarlo más?

Si más adelante tuvieses la oportunidad de hacer otro taller de humor gráfico (que demos nosotras u otra gente), ¿te anotarías? ¿Qué quisieras aprender?
¿Qué te pareció la duración del taller en 8 encuentros?

El carácter multimodal de las entrevistas semi-estructuradas se debe a la decisión de tener a disposición las propias producciones de cada entrevistado/a, que funcionarían como herramientas para poder pensar y pensar-se, recordar, reconstruir, reflexionar y comunicar sus experiencias y recorridos como aprendices de la creación humorística gráfica (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). Se fundamenta desde el enfoque del desarrollo cognitivo y el aprendizaje según el cual “las representaciones externas producidas con alguna intención o meta –comunicativa o epistémica- capturan en contextos particulares algunos de los recursos del aprendiz para construir sentido, amplificando la cognición con el objetivo de comprender el mundo natural (o social)” (Gravel, Scheuer y Brizuela, 2013, p. 165). No obstante, los procesos de re-descripción representacional si bien presentes al momento de crear, no culminan en la producción final. Las producciones humorísticas realizadas en papel, permiten que su autor pueda volver a verlas, comentarlas, criticarlas y editarlas durante y después de finalizadas. Esta vuelta sobre las producciones, sobre las cuales se piensa y se comunica verbalmente en una interacción –como es el caso de la entrevista-, sirve como anclaje para activar, comprender y comunicar aspectos del propio aprendizaje que quizás permanecían implícitos. Además, al tener la oportunidad de repensar sobre algunos aspectos de la propia producción (se les preguntó a los entrevistados si cambiarían algo de sus producciones), se genera la posibilidad de pensar en “lo posible” (Bruner, 1986). El uso de múltiples representaciones externas para describir una situación particular “ayuda a explicar la actitud epistémica, a través de períodos de desarrollo, situaciones de aprendizaje y dominios de conocimiento” (Pérez Echeverría y Scheuer, 2009). En especial, cuando se trata de “entidades que no son directamente observables” (Chinn y Malhorta, 2002), de relaciones conceptuales o mecanismos –como el caso del mecanismo humorístico o la articulación modal-, el uso de diversos modos semióticos aprovecha aquellos aspectos de un problema o concepto que cada sistema puede resaltar (Gravel, Scheuer y Brizuela, 2013). De este modo, se propicia la explicitación para sí y para la entrevistadora de ciertos aspectos durante el “evento de aprendizaje” (Sfard, 2010) en el que se convierte a su vez una entrevista de estas características.

Desde este marco, en la entrevista individual al finalizar el taller, se decidió tener a disposición todas las producciones realizadas por cada participante durante el mismo en caso de que sirvieran de ayuda para pensar. Por ello, en la entrevista incluimos una pregunta basada en la observación de la producción propia inicial y final, con el objetivo de explorar el registro de cambios, mejoras, inclusiones, exclusiones, o cualquier aspecto que el participante quisiera y pudiese resaltar.

Esta solicitud no responde a un interés por evaluar las primeras producciones como “pre-test” o “medida basal”. Siguiendo el enfoque piagetiano-vygotskiano de Perret-Clermont y Schubauer-Leoni (1981), y más recientemente de Tartas, Perret-Clermont y Baucal (2016), consideramos todos los momentos de participación-interacción, así como las producciones –que en psicología experimental constituyen fases secuenciales (pre-test, intervención, post-test)-, como instancias de aprendizaje, a diferencia de la tradición metodológica dominante y tradicional en psicología que prioriza el estudio de la “intervención” como fase/instancia de aprendizaje. Desde la perspectiva microhistórica, “el pre-test se define como una interacción social que probablemente tenga un impacto en las fases siguientes” (Tartas, Perret-Clermont y Baucal, 2016, p. 22), por lo que estos investigadores proponen analizar las interacciones y/o producciones desde el inicio del contacto con cada participante.

El taller contó con ocho encuentros en los que hubo producción por parte de los participantes. Los restantes encuentros se destinaron a otras actividades: revisión/culminación de producciones propias, actividad grupal de interpretación de producciones, preparación de la Muestra abierta). Cabe mencionar que las entrevistas finales no se tomaron en el transcurso del taller sino entre una a tres semanas de finalizado el mismo. Es decir, que la información relevada remite a lo que los participantes recuperaron con cierto lapso de tiempo.

5.9 Análisis de la información

El enfoque general de análisis adoptado para el Estudio I es dinámico, en tanto conjuga una aproximación al conjunto, identificando características compartidas y a la vez, atiende a la especificidad de cada producción. Este acercamiento se logra mediante la articulación de técnicas de análisis cualitativo de grano fino, análisis de categorías que atienden a los niveles Lógico, Pragmático, Temático, Retórico y Modal identificados en las producciones, y análisis multivariados, provenientes de la estadística descriptiva.

El proceso de categorización de las producciones articuló un enfoque deductivo (a partir de la aplicación de categorías de análisis ya existentes) con un enfoque

inductivo, siguiendo algunos procedimientos de la Teoría Fundamentada, sobre la que nos explayaremos más abajo.

En el caso del Estudio I, centrado en las producciones, en todos los casos se analizaron los textos en conjunto con lo verbalizado en la entrevista post-producción por parte de cada autor.

En todos los análisis se aplicó un proceso de control interjuez, que difirió en cada análisis según el objetivo de dicho control. En los análisis que se presentan en los Capítulos 6 y 7, tres investigadoras del mismo equipo analizaron categorías de manera independiente y luego resolvieron las discrepancias mediante discusión. Posteriormente contrastaron una cuarta investigadora externa al equipo de trabajo codificó el 20% (Capítulo 6) y el 15% (Capítulo 7) del corpus analizado. En el Capítulo 6 se obtuvo el cálculo del coeficiente Kappa. En el Capítulo 7 se informó el Índice de acuerdo. En el análisis que conforma el Capítulo 8, tres investigadoras codificaron las dimensiones estudiadas de manera independiente y resolvieron discrepancias mediante discusión.

Luego, para algunos de los análisis, se aplicaron análisis multivariados con el fin de estudiar la asociación entre dos o más categorías de análisis. El Análisis de Correspondencias Simples (Greenacre, 1984) o Múltiples (ACM) a partir del software SPAD 5.5. Es una herramienta para estudiar un grupo de individuos (en nuestro caso, textos) descritos por variables cualitativas compuestas por categorías nominales mutuamente excluyentes. El análisis permite establecer asociaciones entre las categorías de las variables y textos a partir de su proyección en planos factoriales. Las variables intervinientes pueden ser activas, cuando determinan la formación de los ejes factoriales, o ilustrativas, cuando se proyectan en los mismos sin incidir en su formación.

Las direcciones de los ejes factoriales están determinadas por las categorías que establecen distinciones importantes entre los individuos. Se pueden establecer asociaciones entre categorías que se encuentran relativamente cerca unas de otras en el plano, sólo si su contribución a los ejes está por encima de la media.

A partir de las coordenadas obtenidas por los textos en los ejes del AFCM, el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (ACJA) permite clasificarlos de forma exhaustiva y disjunta de acuerdo a cuán similares son entre sí, y cuán diferentes son de otros textos: así, cada texto se asigna a una sola clase, junto a otros textos con los que comparte categorías distintivas. El índice de homogeneidad interna (IH) de cada clase es una medida de la similaridad entre los individuos que la componen (indicando 0 la mayor homogeneidad).

En el caso del Estudio II, las entrevistas fueron analizadas principalmente desde un enfoque inductivo. Como mencionamos anteriormente, la Teoría Fundamentada provee de un sentido de comprensión denso y constructivo, en tanto aborda de lleno el

objeto de estudio en un contexto particular, donde se consideran las múltiples expresiones de los individuos y se contempla la complejidad del proceso.

Entre los puntos clave de la Teoría Fundamentada que consideramos en la construcción de datos, destacamos: la atención a acciones así como a palabras; el registro cuidadoso del contexto, escenas y situaciones de acción; el registro de quiénes son los autores, cuándo, dónde, cómo y por qué ocurren los sucesos; la identificación de las condiciones bajo las cuales las acciones, intenciones y procesos específicos surgen o se silencian; el foco en palabras y frases específicas a las que los participantes parecen atribuir un significado particular; la consideración de supuestos dados por sentados y ocultos por parte de los participantes (síntesis de aspectos mencionados en Charmaz, 2006).

Considerando el primer precepto de la teoría fundamentada: “estudiar los datos emergentes” (Glaser, 1978), partimos de una “codificación inicial”, en la cual nombramos segmentos de datos con una etiqueta para clasificarlos; seguida de una “codificación focalizada”, en la cual seleccionamos aquellas categorías más significativas y/o frecuentes, evaluadas en comparación con el resto de los datos, con el objetivo de sintetizar, integrar y organizar los mismos. Esto implicó una comparación de “datos con datos”, y luego “datos con categorías”. Esto se realizó a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) para establecer distinciones analíticas y así hacer comparaciones en cada nivel de trabajo analítico. Esto implicó en la comparación de “datos con datos” la elaboración de notas sobre las categorías, la articulación con teoría para especificar sus propiedades, la definición de las relaciones inter-categorías y la construcción de definiciones operacionales.

Entre las recomendaciones para la “codificación inicial”, esta teoría propone que los investigadores se pregunten, entre otras cuestiones: qué estudio se puede realizar a partir de los datos, qué sugieren los datos y desde el punto de vista de quién (Glaser, 1978, p. 57; Glaser y Strauss, 1967). Esta última recomendación ha sido de gran utilidad en esta investigación y motivó la revisión teórica realizada en el capítulo 3, dado que como adultos e investigadores hemos tenido que adoptar extrema cautela y hacernos estas preguntas al momento de determinar, por ejemplo, “lo humorístico” de cada texto.

No obstante, es preciso aclarar aquí la razón por la cual no elegimos de manera completa y única el método de la teoría fundamentada. En nuestro caso, la realización del análisis categorial se ha nutrido de antecedentes provenientes de diversas disciplinas desde el inicio. Por ejemplo, para el análisis temático, como se verá en el capítulo correspondiente, se inició una codificación “inicial”, tal como sugiere la teoría fundamentada, pero a su vez se realizó una comparación constante con análisis categoriales de estudios realizados sobre historieta y dibujo libre, que fueron los

antecedentes más próximos. Es decir, que los aportes teóricos participaron desde un principio, y no sólo al final del proceso de categorización como si cumpliera una función de “ensamblaje” únicamente, tal como se propone desde la teoría fundamentada (Glaser, 1978).

En el Estudio II también se realizó control interjuez con una investigadora del mismo equipo de trabajo, con quien se discutieron las discrepancias.

5.10 Organización de los Resultados

La Parte III de esta tesis presenta los resultados de los Estudios I y II. Si bien en este capítulo se abordaron consideraciones metodológicas generales, con el fin de facilitar su lectura decidimos presentar algunas cuestiones metodológicas específicas a cada análisis en cada capítulo correspondiente.

El Estudio I, sobre producciones humorísticas individuales, se conforma por tres análisis que dan lugar a los Capítulos 6, 7 y 8. Cada uno de ellos buscó echar luz sobre dos o más niveles del humor gráfico de forma articulada, y estuvo orientado por objetivos e hipótesis específicas.

El primer análisis (Capítulo 6) responde al objetivo de caracterizar la creación de la incongruencia humorística en las producciones gráficas realizadas por adolescentes, en términos de lo concebido como humorístico, las estrategias implementadas para establecer la relación entre una situación ficticia y una situación referida, los recursos humorísticos en juego y las motivaciones de los autores. Pretende además, la identificación de variaciones etarias en estas dimensiones.

El segundo análisis (Capítulo 7) responde al objetivo de caracterizar y comprender, desde una perspectiva integral, la relación entre aspectos temáticos y pragmáticos en la creación de humor gráfico de adolescentes, para lo cual propone un análisis multidimensional.

El tercer análisis (Capítulo 8) pretende identificar, describir y analizar los recursos narrativos gráficos y humorísticos utilizados en la creación de humor gráfico de adolescentes y las estrategias que los adolescentes llevan a cabo para articular los modos visual y verbal en la producción de viñetas humorísticas.

El Estudio II presenta sus hipótesis específicas en el Capítulo 9 y se compone de dos análisis: uno focalizado en el aprendizaje del humor gráfico desde las voces de los participantes a partir de una experiencia educativa trimestral (Capítulo 10) y otro que integra las creaciones de los participantes y propone un análisis de trayectorias de aprendizaje (Capítulo 11).

PARTE III. RESULTADOS

ESTUDIO I. Características discursivas del humor gráfico creado por adolescentes

6. La creación de incongruencia humorística gráfica

6.1 Fundamentos del análisis y objetivos

El humor gráfico consiste en un tipo especial de producción gráfica. Entre las formas típicas que caracterizan al género, quien se embarca en la actividad gráfica puede acudir a los numerosos recursos narrativos gráficos mono y multimodales, si bien sabemos que son compartidos con la historieta. Además, se puede optar por un formato de tira, que resulta especialmente útil para aquellas producciones que narran acontecimientos y culminan con un remate, o de viñeta única, donde se propone un “hiato”, implicando para el autor un diseño sofisticado en términos de lograr una representación auto-conclusiva que contenga el clímax humorístico y lidie con las dificultades que supone la construcción de la temporalidad en un único espacio (McCloud, 1994; Pitri, 2011; Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2001; Segovia Aguilar, 2009).

Sin embargo, la elección de un formato y la utilización de los recursos narrativos gráficos no son requisitos suficientes para que un dibujo sea humorístico, pues éste debe contener una incongruencia, entendida como la introducción de un desajuste, una situación que viola las expectativas de un oyente/lector/destinatario produciendo así una sorpresa (ver Attardo, 1997). Este primer punto es decisivo para ingresar al género del humor gráfico.

Otro punto de relevancia al momento de analizar producciones humorísticas gráficas lo constituye a nivel pragmático, la dimensión motivacional. Cuando se crea este tipo de textos destinados a ser leídos por otros, los autores buscan promover diferentes reacciones en los lectores potenciales. Nos hemos referido a la motivación lúdica cuando se busca divertir o entretener, y a la motivación comprometida cuando se busca impactar, conmover y/o hacer reflexionar al lector, a partir de una situación ficticia que evoca aquella referida (Pedrazzini y Scheuer, 2018).

Con estos elementos –la identificación de un formato, aspectos retóricos, modales, pragmático-motivacionales y lógicos–, se puede no sólo identificar una producción gráfica como perteneciente al género humor gráfico, sino también caracterizarla en función de dichos aspectos. Como vimos en el capítulo 2, estos están estrechamente imbricados. Por ejemplo, las producciones cuyo tema son las “metidas

de pata” se abordan lúdicamente a través de uno o más recursos humorísticos con los cuales se crea una incongruencia de tipo “mecánica” Bergson (1939), y que da lugar a situaciones cómicas accidentales o no intencionales, caracterizadas por una cierta rigidez o automatismo en el movimiento del/los personaje/s y que conducen a un error: caídas, roturas, etc.

Por todo esto, más allá del interés por establecer únicamente si una producción es o no humorística y a qué motivación responde, planteamos la relevancia de analizar en profundidad en búsqueda de una diferenciación en términos de complejidad cognitiva-retórica en la construcción humorística.

Atendiendo al objetivo de identificar, caracterizar y analizar las estrategias adoptadas por los adolescentes participantes de un taller de interpretación y producción de humor gráfico para la creación de una incongruencia humorística en sus producciones gráficas considerando variaciones etarias, propusimos en primera instancia puntualizar en las relaciones entre la creación de incongruencia humorística, el formato y el nivel pragmático-motivacional y algunos aspectos del nivel retórico. Partimos de los siguientes interrogantes:

¿Crean los adolescentes una incongruencia humorística en sus textos? ¿Qué tipo de incongruencia representan?

¿Se identifican diferencias en los recursos humorísticos desplegados según el tipo de incongruencia representada?

¿Qué motivaciones inciden en la creación de la incongruencia humorística gráfica de los adolescentes?

¿Incide el formato de las producciones gráficas de los adolescentes en el tipo de incongruencia humorística realizada? Si es así, ¿de qué manera?

¿Varían las motivaciones, los tipos de incongruencias, los recursos humorísticos y el formato elegido en las producciones humorísticas gráficas según la edad de los adolescentes?

6.2 Hipótesis

La revisión bibliográfica demostró que los niños son capaces de comprender y crear incongruencias humorísticas en sus dibujos desde temprana edad (Karmiloff-Smith, 1990; 1994; Loizou y Kyriakou, 2016; Pitri, 2011; Puche Navarro y Lozano, 2001). No obstante, en ocasiones encuentran dificultades para expresar el contenido humorístico, por lo que recurren al modo verbal oral para completarlo o explicarlo. Estudios como el de Pitri (2011) señalan que a partir de los 10 años aproximadamente, los adolescentes pueden considerar la perspectiva de un lector en la realización de sus

producciones y así representar el clímax humorístico, y que suelen basarse en la representación de situaciones o incidentes, y en menor medida en la representación de personajes humorísticos canónicos. El taller exploratorio realizado en el marco de esta investigación con adolescentes de 10 a 12 años, demostró que son capaces de crear textos humorísticos, valiéndose de diversas estrategias.

Los antecedentes relevados han permitido establecer una conexión entre el desarrollo de recursos cognitivo-comunicativos y el tipo de humor que forma parte del repertorio adolescente. De este modo, el desarrollo del razonamiento formal que permite operar sobre lo posible así como sobre lo real, las incipientes habilidades metapragmáticas en juego que permiten, entre otras cuestiones, comprender sutilezas en las intenciones humorísticas al relacionar la información explícita e implícita (Cacciari y Levorato, 1992; Timofeeva Timofeev, 2017), la ampliación del repertorio de recursos con los cuales los adolescentes pueden comunicar contenidos (Gombert, 1992; Levorato y Cacciari, 2002) y la creciente participación del sentido figurado en la comprensión y creación humorística (Asch y Nerlove, 1960; Dryll, 2009; Winner et al., 1976), conllevan un cambio en las manifestaciones humorísticas que los adolescentes disfrutan, que trascienden las incongruencias sobre rasgos estructurales o perceptuales, y en su lugar cobran protagonismo los juegos de sentidos. En el transcurso de la adolescencia el humor adquiere un carácter abstracto basado en incongruencias lógicas y en contenidos abstractos, lo cual involucra retos cognitivos mayores (Bariaud, 2013; Cunningham, 2005; Martin y Ford, 2018; McGhee, 1979).

Por ello, en primer lugar hipotetizamos que la mayoría de las producciones realizadas por los adolescentes serán humorísticas, es decir, existirá en ellas una incongruencia que busque quebrar las expectativas de un lector potencial y lograrán asimismo representar el clímax humorístico.

En segunda instancia, proponemos como hipótesis que el tipo de incongruencia mecánica predominará en las producciones de los adolescentes de menor edad y una incongruencia que articule recursos de mayor complejidad en las producciones de los adolescentes mayores.

Con respecto al formato, los autores que han estudiado con mayor profundidad la relación de cada uno con un tipo particular de funcionamiento discursivo y cognitivo (Puche Navarro y Lozano Hormaza, 2002), han propuesto que las tiras obedecen a relaciones sintagmáticas, basadas principalmente en la contingencia, donde la incongruencia es a menudo empírica, ya que construye su sentido a partir de los elementos disponibles en el texto. Ello motiva a estos autores a aseverar que las tiras tienden a activar representaciones de “bajo orden”, dado que las inferencias de un lector se realizan en base a lo representado, en tanto el desarrollo secuencial se define por

presencia/ausencia. Por su parte, las viñetas únicas se rigen por relaciones paradigmáticas, caracterizadas como abstractas y formales, las cuales tienden a activar representaciones de “alto orden”, requiriendo del lector una actividad cognitiva que compare los elementos representados con el sentido creado, y a su vez con el sentido subvertido. En el taller exploratorio mencionado, en el cual los participantes no contaron con una introducción al género, relevamos que éstos acudieron en mayor medida a la representación gráfica de chistes conocidos y a metidas de pata, para lo cual utilizaron preferentemente el formato de tira.

Proponemos como tercera hipótesis que la incongruencia de tipo mecánica se asociará al formato de tira y será utilizado en mayor medida por los adolescentes menores. Las viñetas únicas serán utilizadas mayormente por los adolescentes mayores, al tratarse de un formato cognitiva y comunicativamente más complejo.

Asimismo, al crearse en un contexto de taller con una presentación previa en la cual se brinden recursos de diversa índole y se aliente a la creación propia, se espera que las producciones se creen a partir de ideas propias y en menor medida consistan en una mera reproducción gráfica de frases o chistes conocidos.

El recorrido histórico en torno al concepto de humor nos ha permitido comprender su asociación con la comicidad y la risa, y de allí con una motivación lúdica del autor. Conceptualizaciones más recientes han permitido complejizar el aspecto pragmático-motivacional del humor, y distinguir así matices en las intenciones de los autores. En tanto puede haber humor sin comicidad, reconocemos como contracara de la motivación lúdica, la motivación comprometida (Pedrazzini y Scheuer, 2018), con fines reflexivos y denunciativos, que dan lugar al “humor serio” (Flores, 2009). En consonancia con nuevos tópicos de reflexión en los adolescentes medios y tardíos, entre los cuales se destacan los fenómenos sociales (Karakos, 2015; Moshman, 2009; Rew et al., 2012), los contenidos humorísticos durante la adolescencia incluyen la realidad social (Bariaud, 2013).

Establecemos como quinta hipótesis, que las producciones humorísticas gráficas creadas por los adolescentes serán mayormente realizadas con una motivación lúdica. Los adolescentes de mayor edad crearán además humor con motivación comprometida.

La revisión bibliográfica en torno al desarrollo del humor desde la infancia, nos permitió conocer también la predominancia de algunos recursos humorísticos en distintos momentos del desarrollo. De este modo, se ha destacado en la infancia el disfrute del humor absurdo (Loizou, 2005), inicialmente ligado al reemplazo de

elementos (nombrar erróneamente un objeto y/o invertir sus sentidos: llamar “mamá” al padre y viceversa), luego a la violación de uno o más atributos de un concepto, en consonancia con el desarrollo cognitivo que permite a los niños diferenciar entre la generalidad de un concepto y la individualidad de los elementos que lo componen (Piaget, 1978).

Hemos revisado que el desarrollo metalingüístico, que refiere al conocimiento, regulación y uso del propio lenguaje (Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1994) provee a los niños de cierta maestría para jugar con él y crear humor: las palabras a su disposición se vuelven manipulables y por ende encuentran gran disfrute en el juego fonológico. La literatura reconoce que los niños crean incongruencias humorísticas a partir de recursos como la personificación, la adición, la inversión, la hipérbole, el absurdo, la metida de pata, el final inesperado (Artemyeva, 2015; Johnson y Mervis, 1997; Loizou y Kyriakou, 2016; McGhee, 2002; Pitri, 2011).

Conforme van desarrollando una paulatina toma de conciencia de la compleja y heterogénea conexión y ajuste entre lo lingüístico y lo contextual (Gombert, 1992; Oakhill, Cain y Nesi, 2016), hacia la adolescencia temprana se valen de la conciencia metalingüística para utilizar el lenguaje figurado de una manera creativa (Levorato y Cacciari, 1992, 1995, 2002). La inclusión de la información contextual sucede visiblemente en la comprensión de frases figuradas (Ackerman, 1982; Cacciari y Levorato, 1998; Oakhill, Cain y Nesi, 2016) y en la ironía. Esto explica el gran disfrute en la adolescencia media y tardía de manifestaciones humorísticas que incluyen los juegos de palabras, la ironía y la alusión (ver Tessier, 1986, 1988). Todo esto conlleva una complejización de las características que puede adoptar la articulación entre una situación ficticia y una situación referida en los textos humorísticos creados por los adolescentes, en la cual se puede proponer de manera inteligible un juego con elementos de campos semánticos diferentes y que se relacionen de forma más o menos innovadora.

Por lo expuesto, como última hipótesis establecemos que los adolescentes utilizarán en sus textos humorísticos una variedad de recursos humorísticos, si bien se estima una mayor utilización de recursos en los que entren en juego dos o más campos semánticos entre los adolescentes de mayor edad.

6.3 Análisis

Se analizaron 154 textos humorísticos creados por 63 mujeres y 72 varones, que participaron en los talleres de único encuentro (ver Capítulo 5). Doce participantes

produjeron más de un texto (ocho crearon dos textos, uno creó tres textos y tres crearon cuatro textos).

El análisis de los 154 textos involucró dos fases. Teniendo en cuenta los talleres en los cuales la producción estuvo precedida por una introducción al género, la primera fase consistió en un análisis cualitativo detallado en el que se tomaron en cuenta cinco grupos de categorías para identificar diferentes perfiles de textos. La segunda fase tuvo como objetivo estudiar las variaciones de edad, género y formato (viñeta única y tira) en los perfiles de los textos.

6.3.1 Fase 1. Perfiles de textos en el proceso de creación humorística

Categorías y criterios de codificación

Con el propósito de identificar y caracterizar patrones pragmáticos, retóricos y lógicos en los textos, se adoptó un enfoque de múltiples pasos inspirado en Pedrazzini y Scheuer (2018). Como se muestra en la Figura 6.1, el primer paso consistió en identificar la presencia o ausencia de una incongruencia humorística en cada texto. En segundo lugar, el análisis estableció si el texto incluía recursos narrativos gráficos mono y multimodales (globos de diálogo, onomatopeyas, ideogramas, líneas de movimiento, etc.). Basado en un análisis semiótico de los textos y un procedimiento de triangulación post hoc (Denzin y Lincoln, 2005; Lockyer, 2006), en un tercer paso establecimos si la motivación del autor era comprometida o lúdica. El procedimiento de triangulación consistió en escuchar lo que los autores habían dicho en la entrevista al finalizar su producción, en relación con el origen de la idea, sus motivos al crear el texto y la valoración de cada autor sobre el carácter humorístico o no del mismo.

Los pasos cuarto y quinto sólo se aplicaron a aquellas producciones cuya motivación de los autores se codificó como lúdica, para capturar un gradiente en la sofisticación de los recursos cognitivo-comunicativos implementados. En el paso 4, analizamos la naturaleza de la relación establecida entre la situación referida (SR) y la situación ficticia (SF), identificando si ambas situaciones eran claramente distintas entre sí o si se superponían. En el paso 5, analizamos el tipo de incongruencia de los textos lúdicos, distinguiendo si la incongruencia humorística era conceptual (dentro de un campo semántico o articulaba al menos dos campos semánticos) o mecánica.

Tres investigadoras codificaron todos los textos de forma independiente. Las discrepancias se resolvieron mediante negociación. Posteriormente, se aplicó un segundo nivel de control entre jueces a un 20% del corpus seleccionado al azar. Un cuarto investigador codificó esta selección siguiendo los cinco pasos mencionados, y

comparó sus decisiones con las ya acordadas por los otros tres investigadores. El coeficiente Kappa para cada paso se informa en la Figura 6.1.

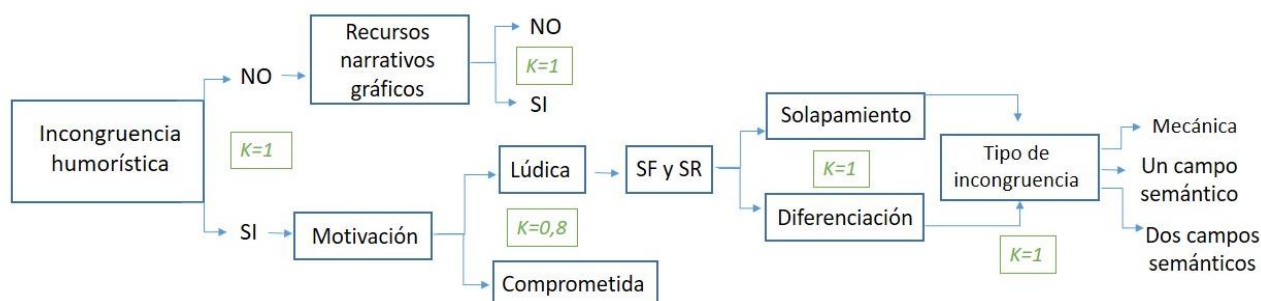


Figura 6.1: Visualización del enfoque de múltiples pasos adoptado para codificar los textos

6.3.2 Fase 2. Búsqueda de variaciones en cuanto a edad, género y formato

Para capturar las asociaciones entre los perfiles de textos y las categorías de análisis, utilizamos el Análisis de Correspondencias Simples (Greenacre, 1984) a partir del software SPAD 5.5 (ver sección 5.9). En este estudio, el ACS se aplicó a la tabla de contingencia que cruza los perfiles de textos (como se obtuvo en la Fase 1) con las categorías que informan la edad de los participantes, el género de los participantes y el formato de los textos. Las siete categorías y sus frecuencias fueron las siguientes:

- Edad de los participantes: se distinguieron tres rangos de edad teniendo en cuenta el número de participantes para garantizar una división más equilibrada entre ellos: 10-12 años (N = 38), 13-15 años (N = 43), 16-19 años (N = 54).
- Género de los participantes: femenino (N = 63), masculino (N = 72).
- Formato de los textos: viñeta única (N = 80), tira (N = 74).

6.4 Resultados

En línea con los hallazgos de Piret y Pitri, la gran mayoría de los adolescentes representaron personajes en situaciones y solo tres dibujaron un personaje aislado. Incluso en estos tres casos, las creaciones de los autores pueden considerarse más complejas que la simple alteración de un elemento en una figura, ya que recurrieron a estereotipos y expresiones figuradas, movilizand así símbolos, creencias culturales y expresiones sociales.

El análisis de categorías nos llevó a distinguir seis perfiles de textos (ver Tabla 6.1), que muestran diferentes formas de aproximarse y responder a la tarea. En los primeros cuatro perfiles, la situación ficticia (SF) implica algún tipo de juego humorístico, mientras que en los dos últimos, el juego humorístico está ausente.

Perfil 1 (P1). La SR generalmente se refiere a temas sociales/políticos, abordados con una motivación comprometida (o una motivación mixta comprometida y lúdica). Los autores muestran un punto de vista crítico con el objetivo de movilizar al lector mediante el despliegue de un segundo nivel en la SF, es decir, uno o más significados subyacentes que exigen un esfuerzo cognitivo adicional para interpretarlos. En estos casos, una gran variedad de figuras retóricas juegan un papel importante.

Contrariamente al Perfil 1, los siguientes tres perfiles incluyen textos en los que la motivación de los autores es lúdica; pretenden divertir a los lectores subvirtiendo las reglas de la física y la naturaleza, las normas cotidianas y/o las convenciones sociales. Los perfiles son:

Perfil 2 (P2). Al menos dos campos semánticos (amplios) diferentes que generalmente no están relacionados están conectados, estableciendo una inconsistencia que choca con lo que se espera. Por lo tanto, producir (e interpretar) estos textos requiere la capacidad de suspender una representación alternativa a la expresada, ya sea visual o verbalmente. Esto ocurre principalmente cuando se introduce un doble sentido (a menudo por medio de juegos de palabras), o cuando se propone una ruptura humorística en una narrativa que inicialmente parece corresponder a otro género (por ejemplo, una tira de horror con un final divertido). Como en el P1, tanto la SR como la SF presentan una distancia y pueden describirse de manera diferente.

Perfil 3 (P3). La incongruencia lúdica ocurre al alterar elementos en un campo semántico, como las representaciones hiperbólicas de una situación o personaje, la inversión de roles y la personificación de objetos, plantas o animales. Aunque la personificación y algunos casos de inversión de roles pueden activar dos campos semánticos, sus demandas cognitivas son similares a las de la hipérbole. Para distinguirlo del P2, y en aras de la brevedad, nos referiremos a este perfil como aquel en el que sólo se activa un campo semántico. La SR y la SF se superponen parcial o totalmente en estos textos.

Perfil 4 (P4). Estos textos representan una situación cómica, experimentada o imaginada, cuyo desenlace está dentro de la realidad. Contrariamente a los perfiles P2 y P3 en los que la incongruencia es conceptual, la incongruencia aquí es mecánica, en el sentido propuesto por Bergson (1939) como una cierta rigidez en el movimiento que conduce a un error o a caídas, roturas, etc. La SR y SF no se distinguen claramente

porque el aspecto humorístico es lo que se muestra, y no se identifica ningún matiz que se refiera a otra situación que la representada.

Perfil 5 (P5). Textos sin incongruencia humorística, pero que contienen algunos elementos narrativos gráficos del humor gráfico (por ejemplo, globos de diálogo, cartuchos, etc.),

Perfil 6 (P6). Textos que pertenecen a un género no humorístico (por ejemplo, paisajes).

Tabla 6.1

Características que distinguen los perfiles de textos según las categorías consideradas

Perfiles de textos	Incongruencia humorística	Recursos narrativos gráficos	Relación entre SF y SR	Motivación del autor	Tipo de incongruencia en Textos de motivación lúdica
P1. Textos comprometidos	Presencia	Presencia	Distinción entre SR y SF	Comprometida	---
P2. Textos lúdicos, 2 campos semánticos	Presencia	Presencia	Distinción entre SR y SF	Lúdica	Incongruencia conceptual: 2 campos semánticos
P3. Textos lúdicos; 1 campo semántico	Presencia	Presencia	Superposición entre SR y SF	Lúdica	Incongruencia conceptual: 1 campo semántico
P4. Textos lúdicos mecánicos	Presencia	Presencia	Superposición entre SR y SF	Lúdica	Incongruencia mecánica
P5. Textos cercanos al humor gráfico	Ausencia	Presencia	---	---	---
P6. Textos de otro género	Ausencia	Ausencia	---	---	---

La Figura 6.2 muestra que la mayoría de los adolescentes fueron capaces de crear una situación ficticia en sus textos y representar el clímax humorístico (Pitri, 2011). En el 34% de los textos, los autores adoptaron una motivación comprometida para abordar un problema social o sociopolítico o expresar su punto de vista sobre un tema en particular (Perfil 1, de ahora en adelante P1). Un ejemplo es la Figura 6.3, una denuncia aguda de la dependencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y las redes sociales (situación referida). La situación ficticia, claramente distinguible de la

anterior, se crea mediante una metáfora del escenario HOSPITAL (Musolff, 2016) (o guión, en términos de la Teoría General del Humor Verbal: Attardo y Raskin, 1991).

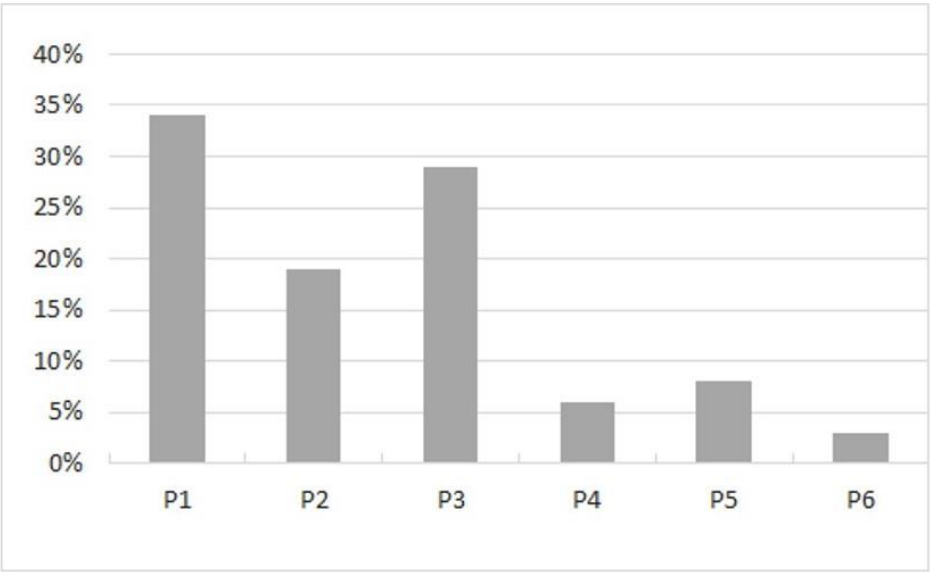


Figura 6.2: Distribución de los seis Perfiles de textos identificados en el proceso de creación del humor

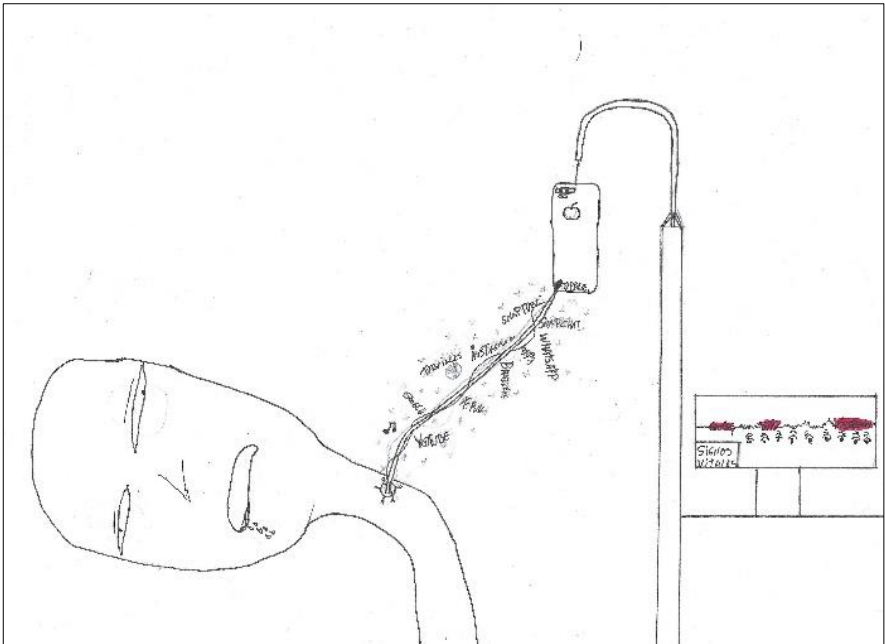


Figura 6.3: Lautaro, 16 años

Etiquetas: Apple / SnaTube / Snapchat / WhatsApp / MP3 / Brazzers / Instagram / Friv / Tutoriales / Google/ Youtube. Signos vitales/ WiFi / Google / FaceBook.

Los textos con una motivación lúdica (P2-4) totalizan el 54%: el 19% corresponde a P2 mientras que el 29% a P3. Asignamos a P2 un mayor nivel de complejidad cognitiva a medida que el humor surge de la consideración simultánea de al menos dos campos semánticos generalmente no relacionados por medio de juegos de palabras, frases figuradas, la ruptura abrupta de un género narrativo en la última viñeta de una tira, u otros recursos menos frecuentes. La mayoría de los juegos de palabras provienen de chistes populares y su desencadenante es generalmente verbal. Los juegos (calambures) visuales estuvieron prácticamente ausentes del corpus. Las frases figuradas tuvieron lugar de manera multimodal. El humor resultó de representar el significado literal de estas expresiones figurativas (por ejemplo, “se cae la cara de vergüenza”, “estoy en blanco”), también expresadas verbalmente. Un ejemplo es la Figura 6.4: a pesar de que la construcción multimodal de Zamira es repetitiva, su producción demuestra la capacidad de usar un lenguaje ambiguo y también significados figurativos basados en metáforas y metonimias.



Figura 6.4: Zamira, 17 años

Globo: ¡No se me cae una idea!

En P3, los adolescentes establecieron una incongruencia humorística que subvierte las reglas físicas o naturales o las convenciones sociales. Como se indicó anteriormente, estos textos difieren del grupo anterior ya que la ruptura de expectativas ocurre en un campo semántico amplio o la conexión entre dos campos semánticos se realiza a través de la personificación, un recurso cognitivo menos exigente. Este es el recurso más frecuente, que aparece solo o combinado con otros recursos, como la inversión de roles, el segundo más frecuente. Como en la personificación, el cambio

cognitivo no parece ser complejo. Las figuras 6.5 y 6.6 son ejemplos de inversión de roles combinados con personificación. La última presenta una complejidad discursiva resultante de los componentes estéticos (un escenario y personajes detallados y cuidadosamente dibujados) y la activación de una memoria colectiva (una canción popular en Argentina).



Figura 6.5: Dalma, 11 años

Viñeta 1: Globo: Miau, miau. // Viñeta 2: Globo 1: Ja ja ja. Globo 2: AUXILIO!

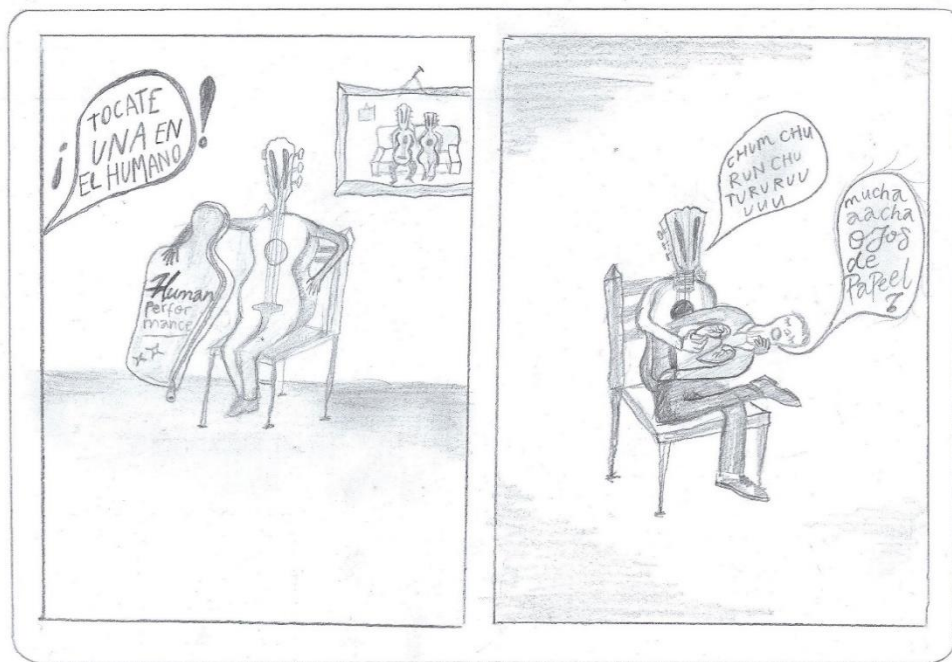


Figura 6.6: Noel, 17 años

Viñeta 1: (En el estuche de la guitarra): Human performance. Globo: ¡Tocate una en el humano! // Viñeta 2: Globo 1: Chum, churunchu, tururuuuuu. Globo 2: Muchacha ojos de papel

Las Figuras 6.7, 6.8 y 6.9 ilustran lo que entendemos por capas entrelazadas cuando nos referimos a etapas de desarrollo en el proceso de creación del humor, y cómo los recursos aumentan en sofisticación con la edad. Aunque la personificación de lápices y borradores es un recurso compartido en las tres producciones, la

incongruencia humorística representada en la Figura 6.7 (el absurdo deseo del lápiz de bailar reggaeton) tiene sentido cognitivo en las Figuras 6.8 y 6.9. En ambos casos, el humor se basa en características conceptuales correspondientes a estos materiales (escolares): un pequeño borrador en la parte superior del lápiz en la Figura 6.8 y los trazos obtenidos por diferentes escalas de grafito en la Figura 6.9. El disparador humorístico se basa en una metáfora. En la Figura 6.8 la relación entre el sombrero (fuente) y la goma de borrar (destino) se basa en características morfológicas y espaciales. La metáfora en la Figura 6.9 activa el escenario de la RELACIÓN AMOROSA (ver Lakoff y Johnson, 2003; Musolff, 2016) que funciona como la base para un juego de palabras: trazo en su significado literal pero también refiriéndose a la esencia del lápiz. Mientras que la Figura 6.6 es un ejemplo de P3, las Figuras 6.7 y 6.8 son ejemplos de P2.

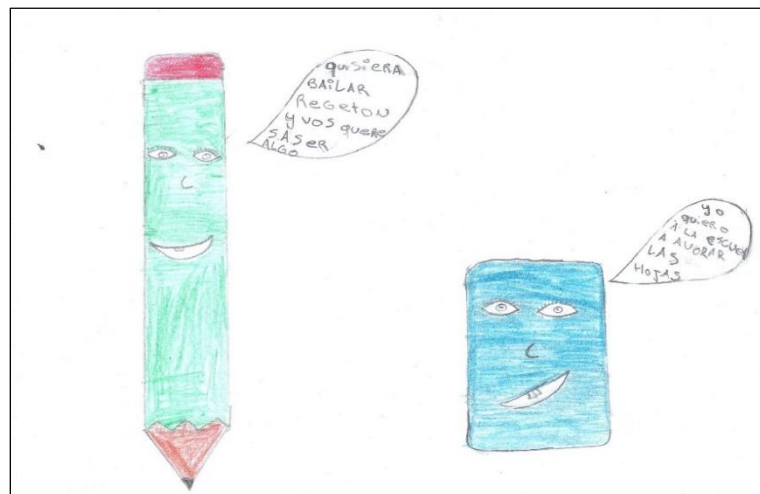


Figura 6.7: Carina, 12 años

Globo lápiz: "Quisiera bailar reggaeton, ¿Y vos querés hacer algo?"

Globo goma: "Yo quiero (ir) a la escuela a borrar las hojas".



Figura 6.8: Cristina, 15 años

- Globo lápiz: "Lo lamento, yo no elegí que me pongan este sombrero"
- Globo goma: "Lo sé, no es tu culpa que ya nadie me use"

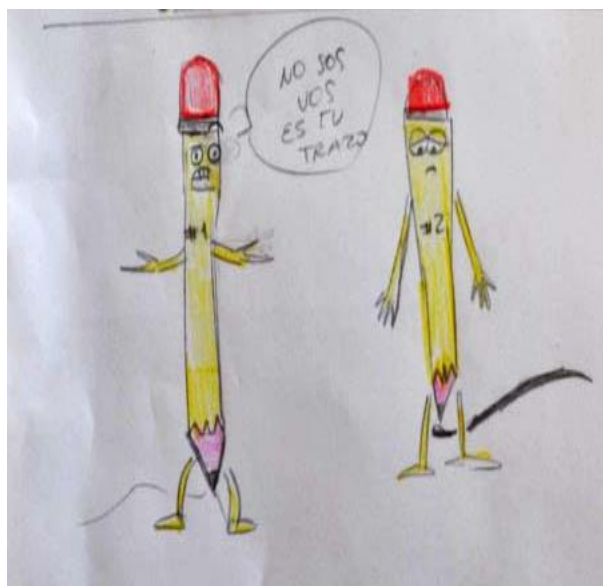


Figura 6.9: Sirio, 17 años

Globo: No sos vos, es tu trazo.

El P4 (textos lúdicos mecánicos) solo estuvo presente en el 6% de los textos. En casi todos los casos, los textos representaron un error físico (percances y caídas). Tales acciones inesperadas se vuelven humorísticas debido a la representación intencional de los autores. Tanto las situaciones referidas como las ficticias se superponen, ya que no hay otro significado que el que se representa. La figura 6.10 muestra matices entre P4 y P3. Incluso si los personajes están animalizados, el foco de la tira es la rotura de

la ventana. A diferencia de otros errores descritos, Dalmiro trató de avanzar un paso en su intención humorística. Entendemos este procedimiento como análogo a la representación de símbolos canónicos de diversión (Piret, 1940; Pitri, 2011).

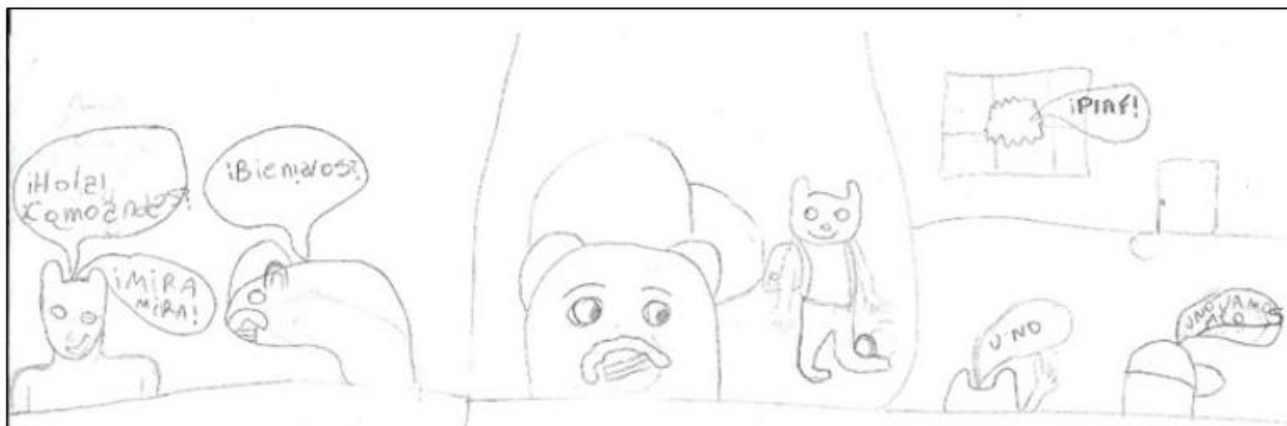


Figura 6.10: Dalmiro, 12 años

Viñeta 1: Globo1: Hola, ¿cómo andas? Globo 2: ¡Bien! ¿vos? Globo 3: ¡Mirá, mirá! //

Viñeta 3: Onomatopeya: PIAF! Globo 1: Uh, no. Globo 2: Uh, no! Vamos mejor.

El P5 (8% del total) consiste en textos cercanos al humor gráfico en tanto si bien los adolescentes despliegan recursos narrativos gráficos, no logran establecer incongruencias humorísticas. No se establece el juego con el lenguaje, la subversión o el sentido figurado. En algunos casos, los autores crean narraciones sofisticadas y no humorísticas -historietas-, como Augusto (Figura 6.11), que representa una situación típica de miedo, inspirada en la película Jeff The Killer, en una secuencia de cuatro viñetas. El suspenso se crea efectivamente por los cambios en la atmósfera: la luz se corta repentinamente y alguien toca la puerta. Aunque podría ser absurdo que un personaje de terror anuncie su llegada, interpretamos esto como un incidente divertido no deliberado. La tira de Tatiana (Figura 6.12) es similar a la de Augusto, ya que ambos reproducen narrativas de miedo. Sin embargo, en la Figura 6.12 se introduce una ruptura de expectativas en la última viñeta por la propuesta del monstruo, que funciona como un remate.

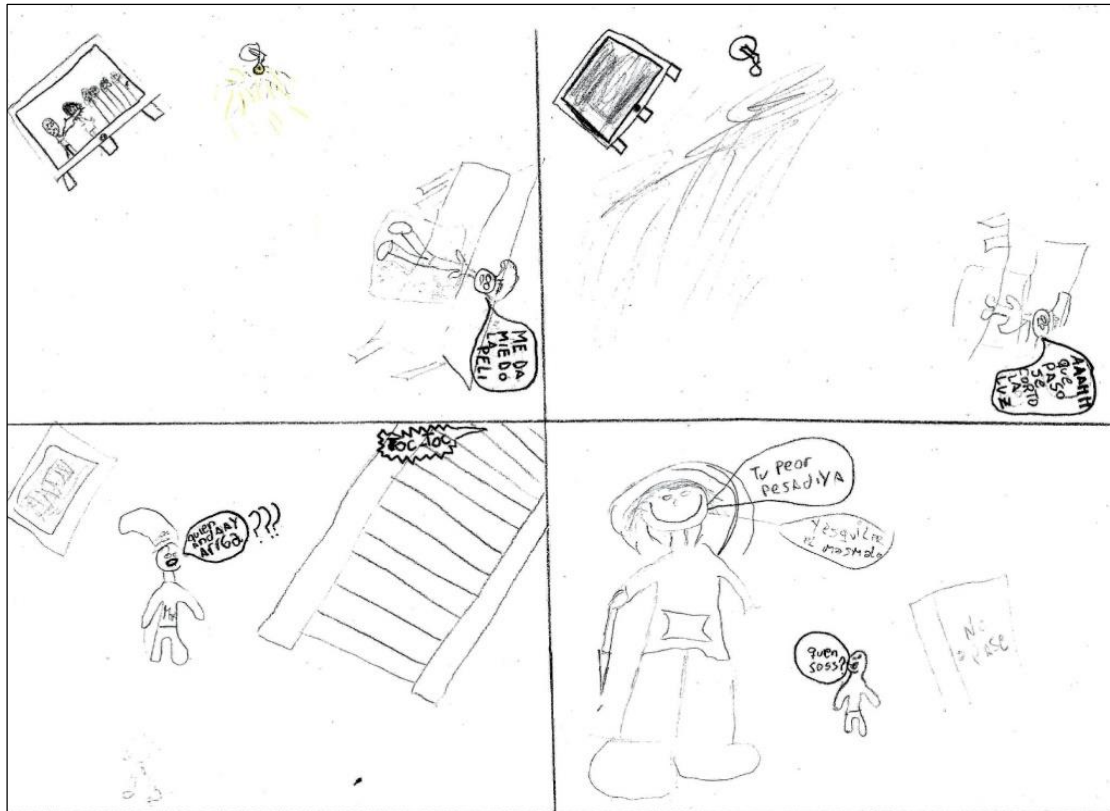


Figura 6.11: Augusto, 12 años

Viñeta 1: Globo: Me da miedo la peli // Viñeta 2: Globo: Ahh! ¿Qué pasó? Se cortó la luz // Viñeta 3: Globo 1: ¿Quién anda ahí arriba? Globo 2: "Toc-toc" // Viñeta 4: Globo 1: ¿Quien sos? Globo 2: Tu peor pesadilla Globo 3: Yeskiller, el más malo.

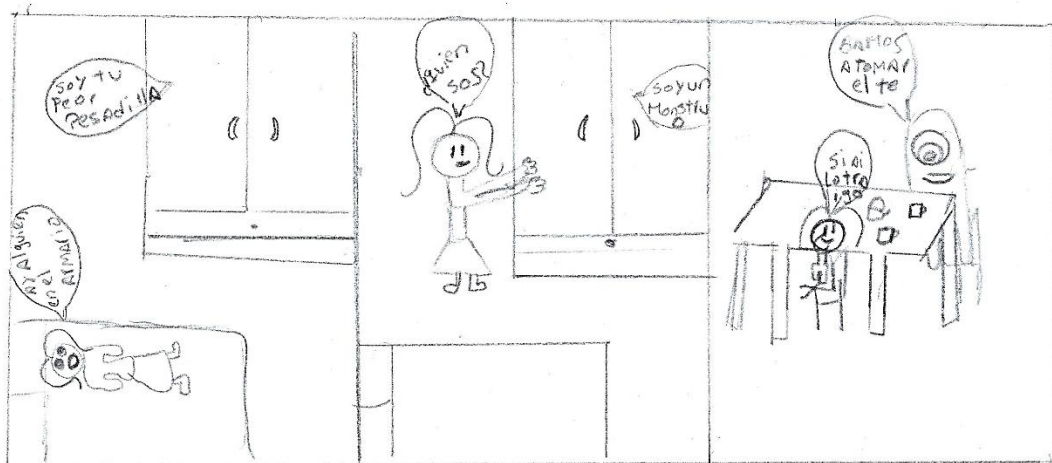


Figura 6.12: Tatiana, 12 años

Viñeta 1: Globo 1: Hay alguien en el armario Globo 2: Soy tu peor pesadilla // Viñeta 2: Globo 1: ¿Quién sos? Globo 2: Soy un monstruo // Viñeta 3: Globo 1: ¿Vamos a tomar el té? Globo 2: Sí, ahí lo traigo.

Los textos P6 (3% de los casos) son principalmente paisajes (ver Figura 6.13) o la representación de un escudo de algún club.



Figura 6.13: Priscila, 12 años

Fase 2. Resultados:

La Figura 6.14 muestra la oposición entre los textos no humorísticos (lado negativo del eje horizontal) y los textos humorísticos (lado positivo del eje horizontal). Si consideramos las relaciones entre los Perfiles de textos creados por adolescentes según su edad, encontramos que los adolescentes de 16-18 años tienen más éxito que los adolescentes más jóvenes para crear una incongruencia humorística en sus textos.

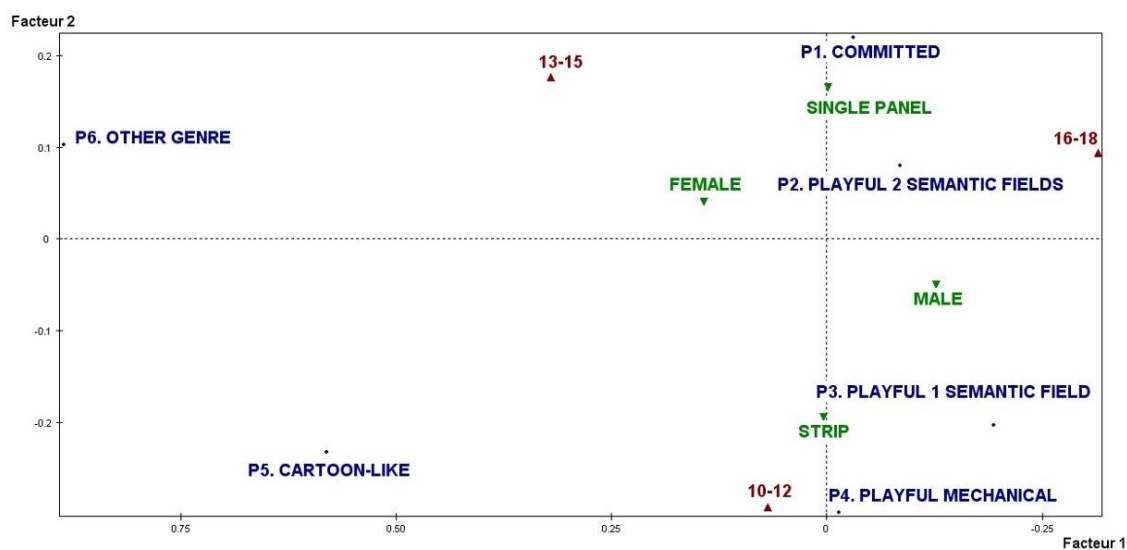


Figura 6.14: Primer plano factorial del ACS (N=154)

Para profundizar en las asociaciones que los diferentes Perfiles de textos humorísticos tuvieran con la edad, el género y el formato de los textos, se realizó un segundo ACS con sólo los 136 textos, comprendidos en los Perfiles 1 a 4. Considerando la ubicación de las categorías en el plano factorial (Figura 6.15), se pueden organizar tres grupos de acuerdo con un rango de edad distintivo:

Grupo de 10-12 años: tienden a crear P3 y P4. Estos perfiles están asociados a tiras.

Grupo de 13 a 15 años: caracterizados por P1 y, en menor grado, P2.

Grupo de 16-18 años: inversamente a los primeros, se caracterizan por P2 y, en menor medida, P1.

A su vez, los Perfiles P1 y P2 están asociados a textos de viñeta única. Con respecto al género, los varones tienden a crear textos lúdicos, mientras que las mujeres producen predominantemente textos comprometidos o lúdicos con dos campos semánticos.

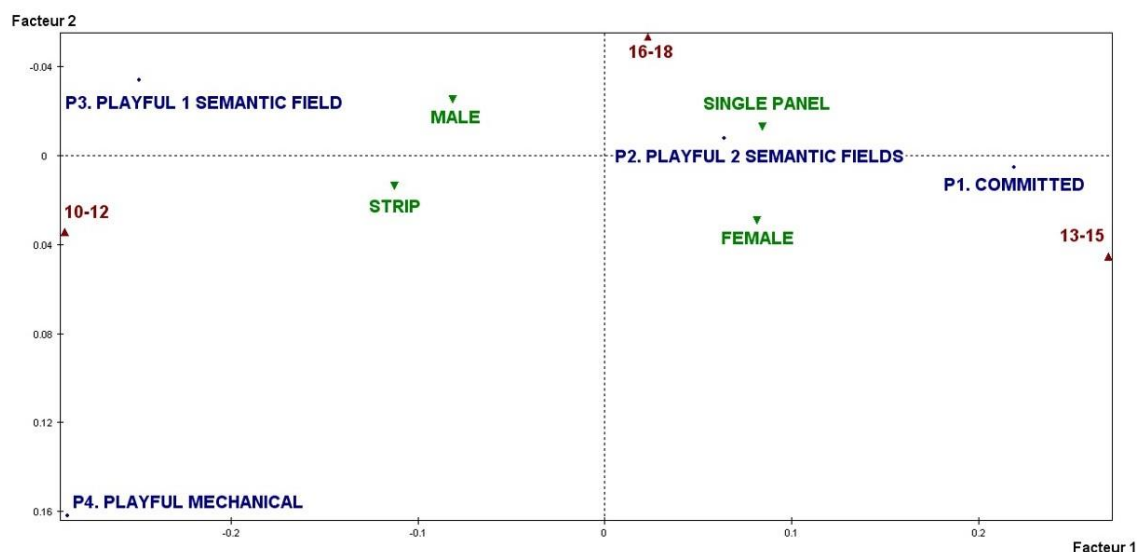


Figura 6.15: Primer plano factorial del ACS considerando sólo textos humorísticos

Volvamos a algunos de los ejemplos proporcionados en la Fase 1, con la información relacional sobre nuestro conjunto de datos obtenido en la Fase 2. Ahora podemos apreciar que la Figura 6.4 es un ejemplo que cumple con todas las asociaciones identificadas en el Grupo de 10-12 años con P3 y tira; mientras que la Figura 6.9 es un ejemplo dentro de este rango de edad, P4 y tira. Con respecto al grupo de adolescentes de 13 a 15 años, la Figura 6.16 a continuación ilustra un texto comprometido (P1) en la que el autor establece una metáfora sorprendente entre los

usuarios de teléfonos celulares y los zombis. La Figura 6.7 es un ejemplo de P2 y viñeta única. Con respecto al grupo de 16-18 años, las Figuras 6.3 y 6.8 ilustran P2 y viñeta única, mientras que la Figura 6.2 ejemplifica P1 y viñeta única.



Figura 6.16: Gricel, 15 años

Con respecto al género, se evidencia una tendencia a un enfoque lúdico del humor, ya sea basado en uno o dos campos semánticos (P2 y P3) para los varones. Los textos de las mujeres se caracterizaron tanto por la motivación lúdica (P2) como por la comprometida.

6.5 Conclusiones

La revisión de la literatura sobre el humor (Capítulo 1) nos ha permitido distinguir entre dos tipos de incongruencia con los cuales se puede crear el juego humorístico. Por un lado, siguiendo a Bergson (1939), la incongruencia “mecánica” tiene lugar en la representación de situaciones cómicas accidentales o no intencionales, que se caracterizan por una cierta rigidez o automatismo en el movimiento del/los personaje/s. En este tipo de manifestaciones humorísticas, cuyo contenido temático englobamos bajo el término “metidas de pata”, la situación referida y ficticia no se distinguen claramente porque el aspecto humorístico es lo que se muestra. Sin haber matiz, no se identifica otra situación que no sea la representada.

Mientras lo cómico queda ubicado en el terreno de la realización a través de la incongruencia mecánica, el mecanismo de la incongruencia puede proponer un juego “conceptual”, basado en la transgresión de atributos de un concepto dado y proponer un juego con varios niveles de interpretaciones. Falardeau (1981) explica estos niveles en términos de grados de abstracción, determinados por la “distancia entre la forma mostrada y la intención” (Falardeau, 1981, p. 39), es decir, la distancia entre la situación ficticia y la referida. En esta relación, la incongruencia puede crearse entre elementos pertenecientes a un único campo semántico o dominio conceptual, al cual adjudicamos un nivel básico de abstracción, o bien se pueden poner en relación con dos o más campos semánticos diferentes. A su vez, la incongruencia que juega con sentidos en diferentes niveles de abstracción, lo puede hacer a partir de uno o más recursos humorísticos.

El presente análisis tuvo como objetivo contribuir a comprender mejor la creación de humor en la adolescencia, centrándose en los textos humorísticos gráficos, un dominio rico pero descuidado. Un análisis detallado nos permitió distinguir seis Perfiles de textos diferentes, basados en las motivaciones de los autores, las formas en que se construye una situación ficticia (es decir, una incongruencia humorística) y cómo se relacionan la situación ficticia y referida. Mostramos un gradiente de complejidad en los textos producidos, basado en las demandas cognitivas y comunicativas identificadas y en la revisión de la literatura. Cuatro de estos Perfiles corresponden a textos humorísticos (88% del corpus) con recursos y diferentes motivaciones de los autores. Un quinto grupo, llamado Textos cercanos al humor gráfico, incluye producciones en las que se identifica el despliegue de recursos narrativos gráficos pero no se construye una incongruencia humorística; y un último grupo en el que los textos pertenecen a otro género no humorístico.

Los análisis multivariados mostraron que estos textos variaban según el rango de edad de los adolescentes. Mientras que los adolescentes de 10-12 años tienden a crear textos lúdicos menos sofisticados, los grupos de 13-15 y 16-18 años se asociaron a textos más complejos, tanto lúdicos como comprometidos. Los adolescentes de 13 a 18 años manifestaron interés en abordar problemáticas sociopolíticas. Estos hallazgos pueden estar relacionados con el desarrollo del compromiso cívico, que se fortalece durante la adolescencia (Karakos, 2015). En este sentido, encontramos estimulantes las ideas de Marimón Llorca sobre textos escritos humorísticos en adolescentes de 12 años: “comienzan a percibir que un texto puede ser una expresión de su mundo y de su ser” (2017, p. 79), ampliando el disfrute restringido a la subversión lúdica de los esquemas cognitivos generales. Nuestros resultados están en línea con la afirmación de Bariaud

(2013) de que la burla social se fortalece progresivamente durante la adolescencia, adquiriendo características del humor adulto.

Los adolescentes de 13 a 18 años manifestaron habilidades cognitivas y comunicativas más sofisticadas que les permitieron establecer una distinción clara entre la situación ficticia y referida por medio de una amplia gama de recursos (metáfora, paradoja, antítesis, personificación, referencias culturales, etc.) y crear humor mapeando elementos de un campo semántico en otro. Este rango de edad extendido merece un análisis más profundo con el objetivo de explorar características específicas con respecto al número y tipo de recursos humorísticos desplegados.

El formato de los textos también varía según el Perfil textual. Tal como hipotetizamos, los Perfiles más exigentes cognitivamente (P1 y P2) están asociados a textos de viñeta única, mientras que P3 y P4 están asociados a tiras. Varias razones cognitivas y discursivas podrían arrojar luz sobre estos hallazgos. Las viñetas únicas requieren la capacidad de construir la situación ficticia de forma condensada y autocontenida. Como sugieren Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002), las viñetas únicas se basan en relaciones abstractas y formales de alto orden. Además, en el caso de P1, estos textos están más cerca del humor gráfico de prensa (político) que todos los otros Perfiles textuales, un subgénero discursivo (Pedrazzini y Scheuer, 2018) que históricamente ha preferido la síntesis y el impacto de las viñetas únicas. Si bien habíamos establecido como hipótesis una asociación entre la elección del formato de viñeta única por parte de los adolescentes mayores, no encontramos tal preferencia.

Las tiras son, por definición, narrativas gráficas: las secuencias temporales y espaciales se implementan en viñetas sucesivas. Representar las incongruencias mecánicas como metidas de pata (P4) o una secuencia de acciones en las que la única incongruencia humorística depende de la personificación, como en algunos casos de P3, implica un lapso de tiempo. Tal como habíamos hipotetizado, los adolescentes menores optaron por este formato.

La asociación de P4 con las tiras está totalmente en línea con los hallazgos de Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002). Sin embargo, no compartimos su afirmación de que todas las tiras activan representaciones de bajo orden. De hecho, si bien estos académicos estudiaron la interpretación de viñetas y tiras individuales en niños de 2 a 4 años enfocándose en un tipo específico de incongruencia basada en personajes y situaciones absurdas, consideramos que el remate que surge en la última viñeta de la secuencia puede articularse con procedimientos más complejos y densos.

La narrativa que prevalece en la mayoría de los P5 también puede explicar su asociación con las tiras. Los adolescentes generalmente construyen una narrativa

utilizando algunos recursos narrativos gráficos pero sin llegar a crear una incongruencia humorística.

Con respecto al género de los adolescentes, se encontraron algunas variaciones, ya que los varones manifestaron una tendencia a la motivación lúdica, dentro de un campo semántico o combinando dos. Los textos de las mujeres se asociaron al Perfil más sofisticado de los textos lúdicos, así como a los textos comprometidos. En resumen, estos resultados sugieren que las mujeres y los varones abordan los textos de diferentes maneras, en línea con los hallazgos con respecto a los profesionales (Samson y Huber, 2007). Se necesitan más estudios para aumentar nuestra comprensión de este fenómeno.

A continuación, destacamos las ideas principales de nuestros hallazgos:

La creación de humor es un fenómeno complejo incluso al haber identificado algunas estrategias como más accesibles que otras en términos de desafíos cognitivo-comunicativos. La "complejidad" de los textos depende no sólo de los recursos empleados sino también de su densidad semiótica, que considera la cantidad de recursos y los detalles del escenario y los personajes representados. Los grados de explicitación en las representaciones y los sentidos subyacentes también pueden desempeñar un papel importante, pero parece difícil desarrollar una forma confiable de codificarlos.

La representación de metidas de pata (incluso como experiencias pasadas reales pero que se vuelven humorísticas por ser intencionales) y los chistes populares fueron dos estrategias que los adolescentes utilizaron cuando se les pidió que crearan un texto humorístico en nuestro primer taller exploratorio en el que no había introducción al humor ni al humor gráfico. En línea con otros estudios, las metidas de pata se han identificado como temas comunes en los niños de primaria (Dowling, 2014; Franzini, 2002; Pitri, 2011). Curiosamente, su presencia es rara en los talleres con adolescentes en los que se dio una introducción al humor y al humor gráfico, como si los participantes estuvieran abiertos a actividades más desafiantes. En tales contextos, la personificación y la inversión de roles surgieron como los recursos más accesibles para crear un texto (humorístico). Las expresiones figuradas también demostraron ser una forma "simple" de realizar la tarea. Excepto por la personificación y la inversión de roles, la accesibilidad de las metidas de pata, chistes populares y expresiones figuradas está relacionada con un bajo grado de inventiva (ver Levorato y Cacciari, 2002). A pesar de caracterizarlos como poco inventivos, la representación multimodal de chistes (a menudo basadas en juegos de palabras) y expresiones figuradas se consideran actividades cognitivas exigentes porque requieren la capacidad de identificar el sentido figurado y mapear elementos de diferentes campos semánticos no relacionados.

Los estudios de desarrollo han afirmado que la personificación y la inversión de roles aparecen en las primeras etapas de la creación del humor verbal oral. Dibujar un animal con atributos humanos o viceversa también se ha detectado a edades tempranas (Piret, 1940). La identificación de estos recursos como los más destacados entre los adolescentes de 10 a 12 años está en línea con estas declaraciones. En este sentido, el dominio del dibujo y la escritura otorga un mayor nivel de complejidad a la interpretación cognitiva y las habilidades de producción oral y surge como una característica importante a tener en cuenta en el proceso de creación de textos humorísticos gráficos. No obstante, se alentó a los participantes de nuestros talleres a trabajar independientemente de sus habilidades gráficas y muchos de ellos pudieron crear textos humorísticos gráficos densos e inventivos, incluso utilizando figuras esquemáticas.

Reírse de las metidas de pata puede considerarse como un tipo de humor *self-enhancing* (Martin y Ford, 2018) cuando los adolescentes especifican que sus representaciones están inspiradas en experiencias personales de percances, o en el marco de la teoría del Empoderamiento (Loizou, 2005) cuando se sienten empoderados por las desgracias de otros. Esta teoría también puede ser fructífera para interpretar algunos textos humorísticos gráficos en los que los autores jóvenes se ríen de las jerarquías (padres, maestros) adoptando un punto de vista satírico, como se encuentra en nuestro corpus. La coexistencia de esta perspectiva con elementos incongruentes en los textos de los adolescentes está en línea con los hallazgos de Loizou (2005) y Loizou y Kyriakou (2016), quienes presentaron la interrelación de las teorías de Incongruencia y Empoderamiento como un enfoque operativo para el estudio del humor de niños y adolescentes. De hecho, esta interrelación merece estudios futuros.

7. Temas y motivaciones en el humor gráfico

7.1 Fundamentos del análisis y objetivos

Entendiendo al humor como una actividad intelectual deliberada, íntimamente ligada al desarrollo cognitivo, comunicativo y social (McGhee, 1979; Milreault y Reddy, 2016), hemos reconocido en base a la literatura específica que los motivos, tipos y temas que conforman el repertorio humorístico de niños y adolescentes se vinculan a su experiencia de vida y especialmente a las crisis que viven, por lo cual varían durante su desarrollo (Bariaud, 2013; Erikson, 1963; Loeb y Wood, 1986; McGhee, 1983).

No obstante, ha sido la interpretación de humor gráfico por parte de niños y adolescentes y no su producción lo que ha despertado interés en la comunidad científica (Puche-Navarro y Lozano-Hormaza, 2002). Por lo tanto, se conoce poco acerca de los temas que ellos mismos abordan y los motivos que los impulsan a expresarlos gráficamente.

La revisión de la literatura sobre producciones humorísticas gráficas ha revelado una predominancia de estudios orientados por una concepción del humor restringida al carácter lúdico, y por otro, por un abordaje dicotómico en lo que respecta a la identificación de temáticas (ejemplos son Piret, 1940 y Pitri, 2011). En el capítulo 3 mencionamos que encontramos cierta resonancia entre las dos categorías propuestas por Piret y Pitri, y el árbol ontológico propuesto por Chi (1992): “Personajes” corresponderían a “Materia” y los “Incidentes” a “Eventos”. Chi propone como tercera ontología las “Abstracciones” (Chi, 2008). Las categorías son diferentes entre sí ontológicamente, es decir que no son jerárquicas, por lo cual poseen propiedades o restricciones mutuamente excluyentes. Siguiendo estas restricciones o leyes de cada una, por ejemplo, un personaje no ocurre en el tiempo (como un acontecimiento), un acontecimiento no puede despeinarse (como un personaje), y un concepto no puede ser rojo (como un personaje). Según nuestro parecer, la ontología “Abstracciones”, permitiría complejizar las entidades que operan en el humor gráfico.

Además, hemos destacado en la revisión teórica que un aspecto relevante para entender el funcionamiento del humor gráfico refiere al tratamiento de una situación del mundo real o bien inspirada en este (a la que llamamos, siguiendo a Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2018, situación referida) mediante la representación de una situación ficticia (Pedrazzini y Scheuer, 2010, 2018). La representación ficcional puede ser realista, en tanto se mantiene dentro del orden de lo posible y verosímil (Attardo y

Raskin, 1991), o bien fantástica, al subvertir el orden posible y crear una situación inverosímil.

Ante la necesidad de rastrear categorías temáticas en producciones gráficas no humorísticas, encontramos grandes diferencias en los criterios de construcción de las categorías temáticas, con variaciones en su amplitud y muchas veces criterios de exhaustividad poco claros.

En función del objetivo de identificar, caracterizar y analizar a nivel pragmático, temático, modal y retórico las producciones gráficas creadas por adolescentes, en este capítulo proponemos un análisis articulado de aspectos pragmático-motivacionales y temáticos en la creación de humor gráfico por parte de los adolescentes que participaron del taller de interpretación y producción de humor gráfico de único encuentro. El análisis busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se asocian las motivaciones de los autores y los temas al crear humor gráfico?

¿Incide el formato del texto en los temas representados y su motivación asociada?

¿Qué contenidos abordan los adolescentes en sus producciones humorísticas gráficas y a qué escala?

¿Qué tipo de entidades representan? ¿Existe una preferencia por fuentes reales, imaginarias o mediáticas?

¿Las situaciones ficticias construidas son de carácter realista o fantástico?

¿Varían tanto los temas abordados como el tipo de motivación en función de la edad de los participantes?

Hemos relevado en los antecedentes sobre contenidos temáticos de textos gráficos realizados por niños ciertas dificultades para lograr una aproximación integral y sistemática. Por ende nos preguntamos además: ¿Cómo construir una herramienta que permita un análisis temático integral de las producciones humorísticas?

7.2 Hipótesis

Los estudios acerca de los contenidos de las manifestaciones humorísticas en la infancia y hasta la adolescencia temprana (12-13 años), -en tanto no se han encontrado análisis temáticos de producciones humorísticas gráficas de adolescentes de mayor edad- han demostrado que las situaciones absurdas (ver Teoría del Absurdo por Loizou, 2005), los temas escatológicos, sexuales o tabú suelen ser un contenido predominante en las producciones humorísticas desde la infancia (Bariaud, 2013; Hoicka y Akhtar,

2012; Loizou y Kyriakou, 2016). Hemos considerado la escala interpersonal en la cual el humor juega un importante rol como factor de cohesión grupal desde la mediana infancia y a lo largo de toda la adolescencia (Martin y Ford, 2018). La burla en torno a la apariencia física, equivocaciones o “metidas de pata” y el desempeño intelectual y físico son temas recurrentes en las manifestaciones humorísticas de los adolescentes (Bariaud, 2013; Dowling, 2014; Franzini, 2002). Durante la adolescencia temprana, si bien persiste un gran interés por chistes conocidos, adivinanzas y colmos (McGhee, 2002), se registra un notable cambio en el tipo de humor: cobran relevancia aquellas formas que exigen resolver incongruencias para crear sentido cognitivo (Bariaud, 2013).

Como hemos visto, durante la adolescencia y en sintonía con el desarrollo socio-cognitivo, se hace posible “una nueva forma de entender el mundo. “(...) Realidades de todo tipo se abren potencialmente a la crítica y reconsideración” (Moshman, 2009, p. 259.) Tópicos tales como los valores, la educación, los intereses personales, los aspectos morales, las relaciones sociales, las expectativas (propias y ajenas) y el futuro forman parte de las preocupaciones de los adolescentes sobre las que invierten mucho tiempo y energía (Dew, Tyler, Fredland y Hannah, 2012; Karakos, 2015; Moshman, 2009; Rew et al., 2012). Estos temas vinculados al ciclo vital y sus crisis, devienen en contenidos con los cuales crear humor (Erikson, 1963; Loeb y Wood, 1986) y dan lugar a producciones humorísticas a escala social (Bariaud, 2013). Además de las escalas social e interpersonal, el humor de los adolescentes también puede tratar sobre sus propias experiencias de vida, ya sea como estrategia de afrontamiento ante dificultades que encuentran o, por el contrario, como una vía para evitarlas (Führ, 2002). No obstante el incipiente interés de los adolescentes por temas “serios”, en sintonía con la perspectiva de desarrollo adoptada para este trabajo y con los resultados del análisis presentado en el capítulo anterior, la motivación lúdica continúa presente a todas las edades.

Establecemos como primera hipótesis que la motivación con que los adolescentes abordarán sus producciones humorísticas gráficas será lúdica predominantemente en los participantes de 10 a 12 años, con contenidos a escala interpersonal relativos a burlas y metidas de pata. Esperamos encontrar un progresivo pasaje a un humor más comprometido en los años subsiguientes, con un creciente abordaje de contenidos a escala social referidos a problemáticas socio-políticas y temas tabús.

En cuanto a la fuente de procedencia de los temas humorísticos, los estudios sobre producciones humorísticas gráficas de niños demuestran que éstas derivan en su mayoría de experiencias propias o situaciones imaginadas, y en menor medida, de los medios de comunicación (Pitri, 2011). No obstante, los estudios sobre producciones

gráficas no humorísticas demuestran una creciente influencia de diversos dispositivos (cuentos, videos, juegos de computadora, etc.) que se traslada a los temas de sus dibujos (Anning, 2002; Faulkner y Coates, 2011; Marsh, 2005; Pitri, 2011; Ring, 2006). Asimismo, éstos revelan el entorno social de los niños y la cultura de pares (Faulkner y Coates, 2011; Ya-Huei, 2014).

El desarrollo del perspectivismo y de los procesos metacognitivos durante la adolescencia permite la exploración de múltiples posibilidades de interpretación y creación de juegos de sentidos sobre diversas temáticas. De la mano de una progresiva capacidad para utilizar el repertorio convencional de expresiones figurativas (Levorato y Cacciari, 2002), y de la progresiva consideración del efecto que un texto tiene sobre sus destinatarios o lectores potenciales (Hess Zimmermann, 2014), el humor de los adolescentes se torna más espontáneo y original (Klein y Kuiper, 2006).

La siguiente hipótesis consiste en establecer que los contenidos temáticos en las producciones humorísticas creadas por adolescentes responderán a vivencias e intereses personales, de carácter realista o ficticio, a partir de diversas fuentes. La representación de entidades abstractas ocurrirá predominantemente en los participantes de mayor edad.

La literatura revisada es consistente en advertir que el tipo de humor que divierte a los adolescentes de 10 a 12 años, suele ser muy variado (Sanford y Eder, 1984) y que está condicionado por las situaciones sociales en las que tiene lugar. Por ejemplo, los chistes conocidos se comparten con diversidad de interlocutores, mientras que el humor sobre temas tabús (principalmente con contenido sexual y agresivo) se comparte con grupos muy reducidos (Bergen, 2003; Franzini, 2002; Howe, 1993).

Por esto, es que hipotetizamos que las condiciones sociales de producción -talleres de producción humorística en contextos educativos formales e informales- incidirán en la elección de los contenidos abordados, limitando la expresión de temáticas escatológicas y tabús.

Los estudios que han considerado la incidencia del formato sobre el tipo de incongruencia, han propuesto que el formato de tira es especialmente útil para presentar la incongruencia de tipo mecánica, dado que son los elementos presentes en cada viñeta los que contrastan con el final inesperado en la viñeta final (Puche-Navarro y Lozano-Hormaza, 2002). Por su parte, la viñeta única conforma un texto autocontenido que generalmente no admite expansiones, sino que propone un hiato, requiriendo del lector la simultánea comprensión de los sentidos propios y figurados puestos en juego. Este ha sido el formato privilegiado de este género desde sus orígenes en la prensa, con un fuerte énfasis en la crítica referida a temas socio-políticos. En el estudio con adolescentes presentado en el capítulo anterior, encontramos una asociación entre la

presencia de incongruencias mecánicas que son la base de equivocaciones o “metidas de pata” y el formato en tiras, mientras que la viñeta única se asoció con incongruencias más sofisticadas de tipo conceptual.

En función del despliegue espacial de las tiras, establecemos como hipótesis que éstas se utilizarán preferentemente para la representación de acontecimientos y contenidos que respondan a una motivación lúdica, como son las metidas de pata. Las viñetas únicas se asociarán con contenidos socio-políticos y por lo tanto con una motivación comprometida.

7.3 Análisis

Se analizaron 151 textos humorísticos creados por 132 adolescentes (62 mujeres y 70 varones) de 10 a 19 años. Cabe aclarar que algunos participantes realizaron más de una producción. El corpus estuvo formado por textos humorísticos creados en los talleres de único encuentro con presentación previa (ver Capítulo 5). Se excluyeron aquellos textos pertenecientes a otro género (paisajes) (ver Capítulo 6, apartado 6.4).

Ante la dificultad de basarnos en categorías precedentes para un análisis temático, nos propusimos elaborar uno propio, integral y sistemático, partiendo de entender la construcción temática como multidimensional. Esto implica por un lado, incluir la motivación del autor, en tanto el tema a abordar y la manera de hacerlo estará guiado por la intención de generar una reacción determinada en el lector. Por otra parte, implica concebir la dimensión temática como una construcción dada por la elección de diversos elementos, entre los cuales el contenido es uno más. Estos elementos incluyen la opción por parte del autor por fuentes del mundo real, mediático y/o imaginario; la representación de entidades concretas, como personajes o eventos, o bien abstractas; y contenidos relacionados con la agresión, el amor y la amistad, los juegos, las equivocaciones, los infortunios, entre otros; y su tratamiento a escala personal, interpersonal o social.

Construimos categorías motivacionales y temáticas articulando aportes teóricos previos con un abordaje inductivo del corpus inspirado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

La dimensión pragmático-motivacional comprende las siguientes categorías mutuamente excluyentes, provenientes de Pedrazzini y Scheuer, (2018):

-Motivación Comprometida: el propósito del autor es denunciar, alertar, conmover al lector respecto de una situación que se considera indignante, dolorosa, peligrosa, etc.

-Motivación Lúdica: el objetivo del autor es divertir y/o entretener al lector.

-Motivación Mixta: se propone el abordaje de una temática que compromete, conmueve, impacta al lector, conservando el tono lúdico que amortigua el efecto.

La dimensión temática comprende cuatro subdimensiones: Mundo-Representación, Ontología, Escala, y Contenidos. Las categorías de las primeras tres subdimensiones son mutuamente excluyentes, de modo que cada producción remite a un único Mundo-Representación, Ontología y Escala. En cambio, dado que una misma producción suele poner en juego más de un contenido, en esa subdimensión se codifican todas las categorías identificadas.

Mundo-Representación. Inicialmente distinguimos la situación referida y la ficticia. A continuación determinamos si la situación referida corresponde a fenómenos que pueden ocurrir en el mundo real, a creaciones que provienen en cierto grado de la imaginación del autor o bien remiten a juegos intertextuales provenientes de elementos culturales conocidos que circulan en la sociedad, como cuentos, personajes de series, películas, chistes, expresiones figuradas. En segunda instancia determinamos si la situación ficticia se inscribe también en el mundo real, en el cual los personajes realizan acciones posibles, poniendo en juego así un tratamiento realista; o bien despliega una construcción representacional fantástica. El carácter fantástico implica la subversión del orden existente y la violación de las reglas físicas y naturales, y resulta en una representación inverosímil por los elementos irreales o combinaciones imposibles de elementos reales que la componen (Attardo y Raskin, 1991). Las categorías resultantes son las siguientes:

-Real-Realista: la situación referida trata de algo que ocurrió o puede ocurrir y se representa de manera realista. El texto adquiere así un efecto de verosimilitud.

-Real-Fantástico: mientras que la situación referida es propia del mundo real, la ficticia adquiere un tono fantástico.

-Imaginario/Mediático-Fantástico: incluye tanto contenidos de amplia circulación social como contenidos imposibles inventados por el autor, que construyen una situación ficticia de carácter fantástico.

Escala. Alcance del tema, del más restringido al más amplio.

-Personal: se focaliza en la esfera interna o en experiencias de primera persona, ya sea del personaje o del autor.

-Interpersonal: involucra a dos o más personajes y el foco está puesto en su interacción.

-Social: involucra a una comunidad, o a toda la humanidad. Cabe mencionar que en los pocos casos en los que la producción podía ser codificada tanto como interpersonal como social, optamos por la más abarcativa, es decir, la escala social.

Ontología. Adaptamos las tres categorías básicas del árbol ontológico propuesto por Chi (1994) para dar cuenta de la naturaleza ontológica de las principales entidades representadas en el texto.

-Personaje: la trama se basa únicamente en la representación de un personaje (humano, animal u objeto personificado), e incluye lo que éste dice o piensa. La relación con el escenario no contribuye significativamente a la producción de sentido.

-Acontecimiento: la trama versa sobre un suceso que transcurre en el tiempo e involucra personajes.

-Abstracción: consiste en una composición de carácter conceptual que remite a una idea o un estado emocional. Puede contener personajes, objetos, símbolos.

Contenidos. Retomamos los tópicos propuestos por Wilson y Wilson (1987) (ver en capítulo 3, apartado 3.2.2), que reagrupamos en categorías más abarcativas, a la vez que incluimos otras en función del corpus. Como se indicó anteriormente, las categorías se aplican de modo no excluyente. Algunas categorías tienen distinto grado de especificidad por lo que para evitar posibles solapamientos, optamos por aquella más específica. Esto ocurrió con las categorías de Juego y Estados emocionales (ver abajo). Las categorías de Contenidos son:

-Agresión: actos agresivos de diversa índole: burlas, actos delictivos, maltrato físico, y/o intención de provocar la muerte (batallas, guerras). La violencia puede ser psicológica, física, institucional.

-Vida doméstica y pública: situaciones de la vida doméstica y/o familiar, creencias populares y celebraciones, tales como cumpleaños, inauguraciones, conciertos.

-Normas sociales: textos y manifestaciones de gran circulación social. Incluye normas sociales asociadas a aspectos morales, estereotipos, cuestiones relacionadas con la educación y política.

-Amor y amistad: avatares de los vínculos de pareja o amistad entre personajes.

-Juego: actividades lúdicas, eventos deportivos, actividades de tiempo libre y aventuras. Dado que estas actividades pueden ser parte de la vida cotidiana, cuando se codifica Juego, no se codifica Vida doméstica y pública.

-Metidas de pata: evento accidental, no intencional, que produce una reacción humorística en uno mismo o en otros.

-Tecnología: relaciones entre personajes e instrumentos cotidianos tecnológicos (celulares, computadoras, pantallas) así como maquinarias, transportes, entre otros.

-Naturaleza: relación del humano con elementos naturales (vegetales, animales) y con eventos climáticos.

-Estados emocionales: reacciones y/o estados emocionales que experimentan los personajes, tales como miedo, agobio, agotamiento, sorpresa, satisfacción. Los textos sobre relaciones de amor y amistad, en los cuales los personajes expresan afecto, no se codifican en esta categoría.

La codificación de los textos se realizó en 3 pasos. 1) Tres de las autoras codificaron independientemente los 151 textos humorísticos y luego se contrastaron dichas codificaciones. Las discrepancias fueron resueltas mediante discusión. 2) Un juez externo codificó el 15% del corpus, lo que nos llevó principalmente a clarificar la descripción de algunas categorías y a incorporar otras categorías co-presentes en el caso de la subdimensión Contenidos. Se discutieron con este juez las codificaciones y se estableció un nuevo índice de acuerdo. 3) Otros cinco jueces externos codificaron las categorías excluyentes en 5% del corpus y se establecieron nuevos índices de acuerdo (ver Tabla 7.1).

Tabla 7.1

Índices de acuerdo en las dos instancias de codificación de jueces externos

Dimensiones		Discusión previa	Discusión posterior
Juez experto Primera instancia	Motivación	80%	95%
	Mundo- Representación	75%	90%
	Escala	80%	95%
	Ontología	85%	90%
	Contenidos	95%	100%
Jueces expertos Segunda instancia	Motivación	100%	100%
	Mundo- Representación	74%	81%
	Escala	83%	86%
	Ontología	83%	83%

Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos unidimensionales para apreciar la distribución global de los textos en las categorías de cada subdimensión. Luego, para el análisis articulado de los niveles temáticos y pragmático-motivacionales,

se aplicaron dos técnicas estadísticas de análisis multivariado: el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM de ahora en adelante) y el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (ACJA, Greenacre 1984), a través del software SPAD 5.5 (ver apartado 5.9).

La dimensión Motivación y las subdimensiones temáticas Mundo-Representación y Escala se consideraron como variables activas. En cambio, las subdimensiones temáticas Ontología y Contenidos se consideraron ilustrativas. Debido a que las categorías de la dimensión Contenidos se aplicaron de forma no excluyente, para integrarla en este análisis fue convertida en nueve variables dicotómicas: cada una expresa si la producción aborda o no el contenido en cuestión. La razón por la cual la dimensión Ontología fue considerada ilustrativa fue su concentración en una sola de las categorías.

Por último, en los análisis multivariados también se consideraron como ilustrativas las siguientes variables:

- Formato de las producciones: viñeta única (N=77), tira (N=74);
- Rango etario de los participantes: distinguimos tres rangos en base a momentos del desarrollo y al número de participantes para lograr una división lo más balanceada posible: 10-12 años (N=36), 13-15 años (N=40) y 16-19 años (N=56).

7.4 Resultados

En primer lugar, analizamos la distribución de la motivación de los autores y tres de las cuatro subdimensiones temáticas (ver Figura 7.1).

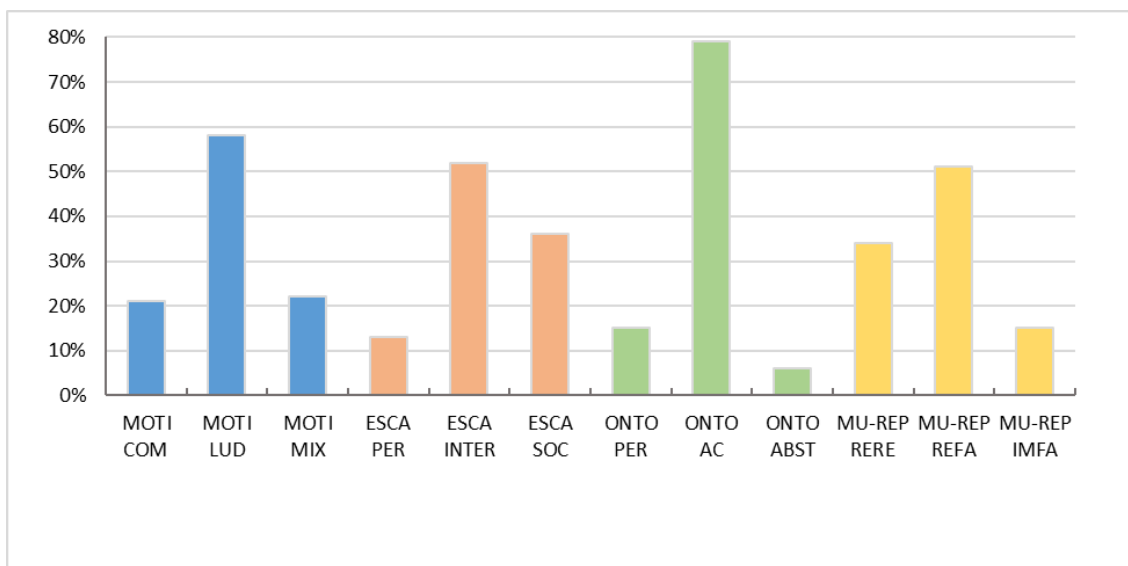


Figura 7.1: Distribución de las categorías correspondientes a las subdimensiones Motivación, Escala, Ontología y Mundo-Representación (n=151)

Nota: MOTI= Motivación: COM: comprometida; LUD: lúdica; MIX: mixta.
 ESCA= Escala. PER: personal; INTER: interpersonal; SOC: social.
 ONTO= Ontología. PER: personaje; AC: acontecimiento; ABST: abstracción.
 MU-REP= Mundo-Representación. RERE: real-realista; REFA: real-fantástico; IMFA: imaginario/mediático-fantástico.

La preponderancia de la motivación lúdica está en consonancia con la concepción más generalizada del humor como fenómeno principalmente risible (ver Figura 7.2). Las producciones comprometidas que no integran aspectos lúdicos constituyen un 20% (Figura 7.3) y otro 22% aborda un tema de manera comprometida y a su vez lúdica (Figura 7.4).

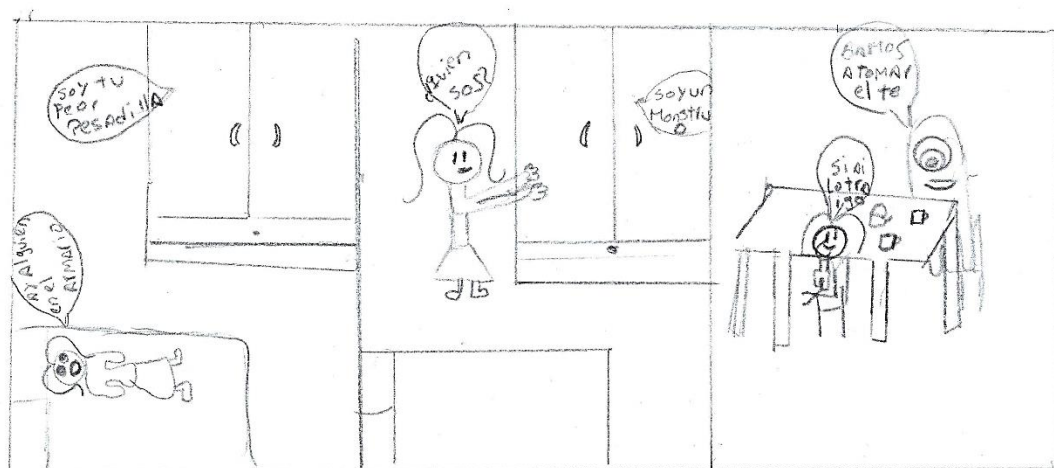


Figura 7.2: Tatiana, 12 años

Viñeta 1: Globo 1: Hay alguien en el armario Globo 2: Soy tu peor pesadilla // Viñeta 2: Globo 1: ¿Quién sos? Globo 2: Soy un monstruo // Viñeta 3: Globo 1: ¿Vamos a tomar el té? Globo 2: Sí, ahí lo traigo.



Figura 7.3: Gricel, 15 años



Figura 7.4: Sirio, 17 años

Viñeta 1: Cartucho: En algún lugar, en una galaxia no muy lejana... Globo: En mis tiempos todo era mejor // Viñeta 2: Globo: Yo a tu edad ya trabajaba y estudiaba y a la noche era Batman, mataba dragones y extraterrestres Viñeta 3: Globo: Y vos no te levantás ni porque te pague.

Más de la mitad de las producciones versan sobre temas cuya escala es interpersonal (Figuras 7.2, 7.7 y 7.10), seguidas por la escala social (Figuras 7.3, 7.4 y

7.6), ya sea en referencia a un grupo particular o a la humanidad en su totalidad. Sólo un 13% remite a experiencias y/o reflexiones del mundo interno de los personajes (Figura 7.5). Hay una marcada preferencia por la representación de acontecimientos (Figuras 7.2, 7.3, 7.4), mientras que centrarse en un personaje constituye el 15% (Figura 7.5) y la representación de entidades abstractas que dan lugar a producciones conceptuales, es excepcional (Figura 7.6).

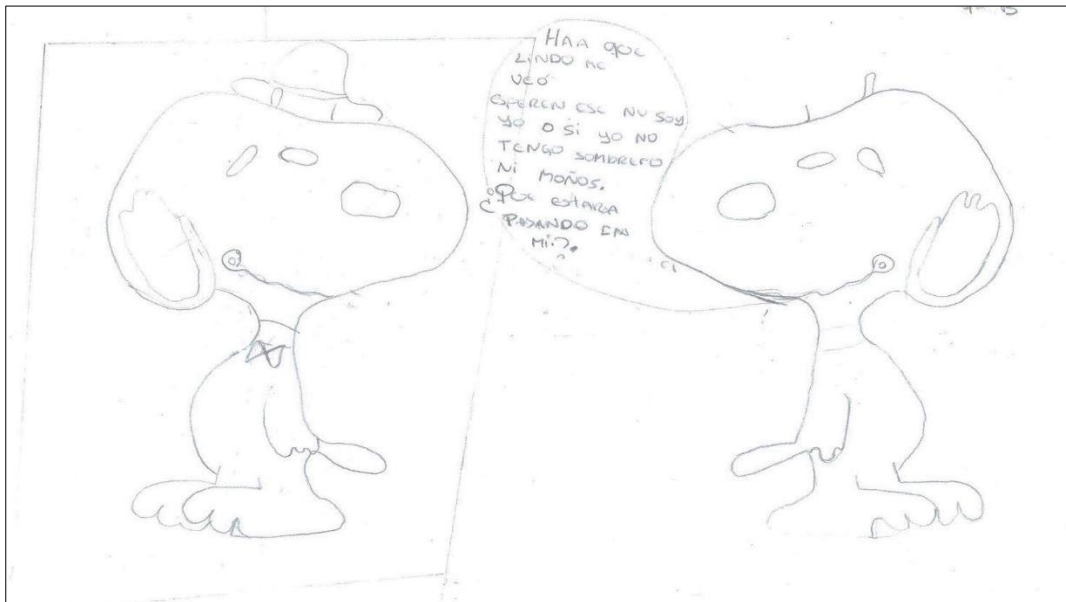


Figura 7.5: Antonia, 12 años

Globo: Ahh, qué lindo me veo. Esperen, ese no soy yo, ¿O si? Yo no tengo sombrero ni moños. ¿Qué estará pasando en mi?



Figura 7.6: Nicasio, 10 años

Por otra parte, la mayoría de las producciones aborda una situación del mundo real o posible, preferentemente a partir de personajes y/o situaciones imposibles o inverosímiles (Figuras 7.2, 7.3 y 7.6). En menor medida, las temáticas realistas se representan de modo verosímil (Figuras 7.4 y 7.10) y sólo pocas representan personajes y/o situaciones imaginarias, literarias o mediáticas, de una manera fantástica (Figura 7.7).



Figura 7.7: Cristina, 15 años

Tenedor: Cuchara... / Cuchillo: Cuchara... / Utensilio: Parece que no escuchara.

De los 151 textos, 79 presentaron más de un contenido (ver Figura 7.8). En consonancia con su alta frecuencia, las co-ocurrencias más recurrentes asocian los contenidos agresivos y los contenidos sociales/normativos (por ejemplo la Figura 7.6). A su vez, todos los otros contenidos co-ocurren en mayor proporción con estas dos categorías, con excepción de los contenidos sobre vida doméstica y pública, que co-ocurren en su mayoría con los estados emocionales (ejemplos son las Figuras 7.2 y 7.5) y la relación humano-tecnología (Figuras 7.3 y 7.4).

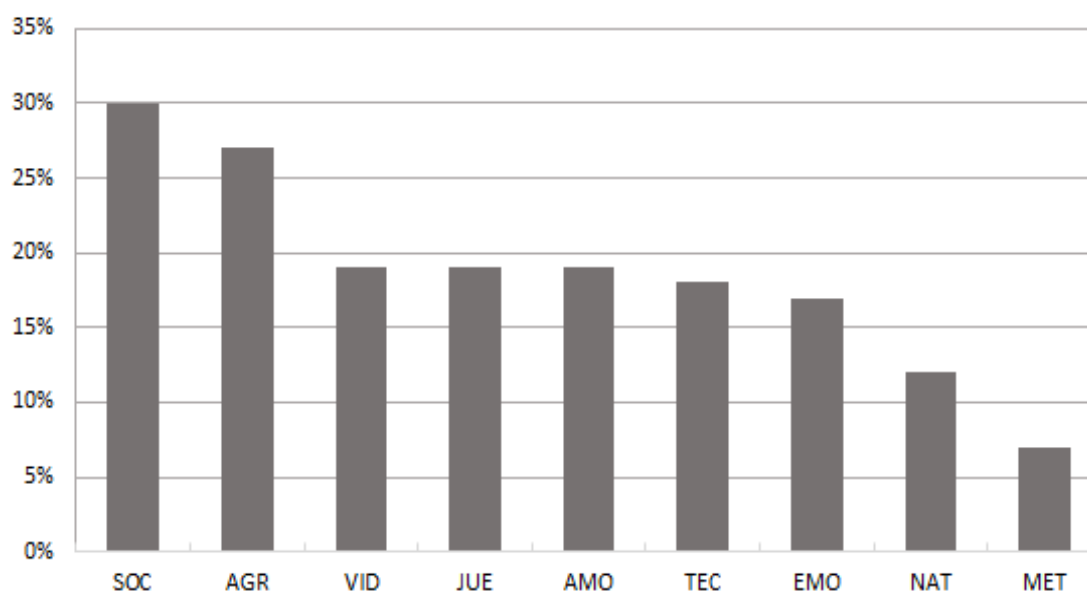


Figura 7.8 Distribución de los Contenidos (n=151)

Nota: SOC: Normas sociales; AGR: Agresión; VID: Vida doméstica y pública; JUE: Juego; AMO: Amor y amistad; TEC: Tecnología; EMO: Estados emocionales; NAT: Naturaleza; MET: Metidas de pata.

Con el fin de caracterizar y distinguir los textos de acuerdo al conjunto de dimensiones motivacionales y temáticas consideradas, realizamos un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (ACJA). Para ello consideramos los primeros cinco ejes factoriales del AFCM, que explican el 80% de la variabilidad de los datos. Seleccionamos la partición de seis clases que, a nuestro entender, es la que mejor describe la red de asociaciones entre la totalidad de las dimensiones y subdimensiones. Dos de ellas reúnen entre un quinto y un cuarto de los textos, y las restantes algo más del 10%. Las clases II y IV son las más homogéneas y la clase VI la más heterogénea. La Figura 7.9 visualiza la ubicación de las seis clases en relación con las dimensiones y subdimensiones.

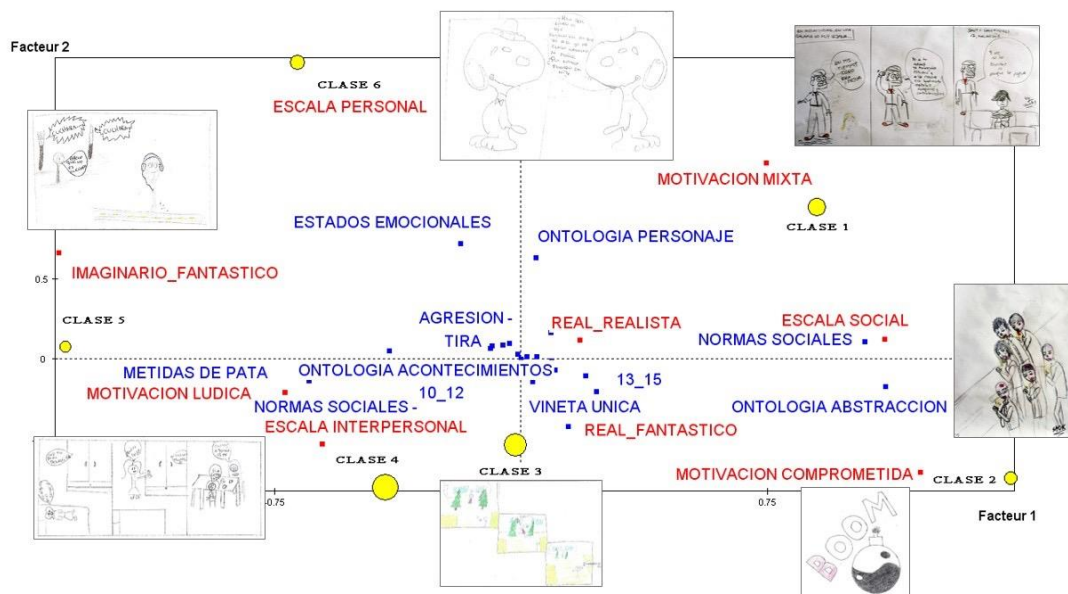


Figura 7.9: Primer plano factorial: Dimensiones, subdimensiones y clases. Categorías pragmático-motivacionales y temáticas que alcanzaron significación estadística, las seis clases de textos resultantes del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente y los ejemplos de textos seleccionados para ilustrarlas

Clase I: Contenidos sociales con motivación mixta

Reúne el 18% de los textos ($IH=0.104$). Se caracteriza por una motivación mixta y trata temas a escala social. Si bien abundan las problemáticas socio-políticas (estereotipos, educación, situaciones en las que se cuestionan o explicitan normas sociales), incluye otros temas de escala social como deportes, cuestiones generacionales, la relación de los humanos con la naturaleza. Un ejemplo es la Figura 7.4, en la cual la crítica al desfase generacional y al lugar que ocupan los juegos electrónicos entre los jóvenes adquiere un tono divertido mediante la exageración y el absurdo.

Clase II: Viñetas únicas fantásticas sobre valores y normas sociales, con motivación comprometida

Reúne el 12% de los textos ($IH=0$). Se caracteriza por una motivación comprometida y por la escala social. Los temas son en su mayoría sobre normas sociales con énfasis en lo moral y se abordan preferentemente a partir de la construcción de una situación ficticia fantástica. La mayoría de estos textos se realiza en formato de viñeta única. Por ejemplo, en la Figura 7.3 la autora critica y alerta sobre las consecuencias del uso de los celulares en las interacciones sociales. Esta clase incluye también los temas abordados mediante abstracciones. En la Figura 7.6, su autor buscó

-tal como expresó en la entrevista-, representar a través del símbolo ying-yang la convivencia de las buenas y malas intenciones que subyacen en la realización de acciones.

Clase III: Tiras realistas sobre acontecimientos interpersonales

Reúne el 22% de los textos ($IH=0.123$). Estos remiten a acontecimientos reales o posibles, representados de forma realista y en formato de tira. Son características las metidas de pata o infortunios, entre otros temas diversos (actividades de la vida cotidiana, costumbres y creencias populares), que se dan en una escala interpersonal. La Figura 7.10 representa una escena lúdica entre amigos, en la cual rompen un vidrio involuntariamente.



Figura 7.10: Laura, 13 años

Viñeta 2: Hooooo! // Viñeta 3: Globo: ¡¡Corramos!!

Clase IV: Representación fantástica del mundo real a escala interpersonal con motivación lúdica

Reúne el 25% de los textos ($IH=0.035$). Estos abordan un tema real o posible a escala interpersonal, a partir de elementos fantásticos desde una motivación lúdica. Los contenidos son variados y excluyen los de índole normativo o social. Son propios del grupo etario de 10 a 12 años. En la Figura 7.2, una niña toma el té con un monstruo, dando lugar a una resolución inesperadamente amable a una situación que parecía terrorífica.

Clase V: Contenidos de alta circulación social con motivación lúdica

Reúne el 11% de los textos ($IH=0.026$). Incluye textos lúdicos que versan sobre otros textos de alta circulación social, muchas veces a partir de la interacción entre personajes. La Figura 7.7 representa un chiste conocido propio del modo verbal oral, que juega con la personificación y el doble sentido.

Clase VI: Experiencias personales con expresión de estados emocionales

Reúne el 12% de los textos ($IH=0.152$). Las viñetas focalizan en experiencias personales fundamentalmente de índole emocional. La Figura 7.5 versa sobre el sentimiento de extrañeza del personaje al ver que el espejo no devuelve la imagen esperada, sugiriendo una reflexión de tipo existencial.

Con respecto a la variable etaria, sólo la franja 10-12 caracteriza una de las clases. Complementariamente, los resultados obtenidos mediante el AFCM permitieron además identificar una asociación entre los participantes de 13-15 años y la motivación comprometida (un ejemplo es la Figura 7.3).

7.5 Conclusiones

La producción de humor gráfico resulta una actividad altamente agentiva, en tanto los participantes se enfrentan a la posibilidad de tomar perspectiva respecto de una temática que los convoca y que pueden expresar libre y multimodalmente, comprometiendo procesos motivacionales, imaginativos y expresivos.

La revisión de la literatura puso de manifiesto la necesidad de contar con un conjunto comprehensivo y a la vez claramente delimitado de categorías para dar cuenta de los temas que abordan niños y adolescentes en sus reflexiones y comunicaciones acerca del mundo. Ante este desafío, propusimos un abordaje multidimensional de aspectos temáticos, conjugando categorías generales con categorías más finas orientadas a un análisis en detalle. Asimismo, integramos la motivación del autor como un rasgo indispensable para estudiar la tarea creativa.

La consideración de un amplio rango etario permitió detectar diferencias al crear humor gráfico que interpretamos en función de las distintas etapas del desarrollo de los participantes.

Un primer resultado distingue los adolescentes entre 10 y 12 años, de los de 13 a 15 en función de sus motivaciones. Mientras los primeros crearon humor gráfico de carácter preferentemente lúdico, los segundos lo hicieron con compromiso. Este

carácter lúdico identificado en los adolescentes de menor edad se asocia con producciones principalmente fantásticas, de escala interpersonal y con una sub-representación de contenidos sociales/normativos. Contrariamente a lo esperado en función de la revisión bibliográfica, las metidas de pata no resultaron características de este grupo, sino que fueron compartidas por las tres franjas etarias. Sin embargo, mientras que los menores representaron infortunios de carácter práctico (como ruptura de vidrios) muchas veces ligados a experiencias propias, los adolescentes basaron sus textos en observaciones de la vida cotidiana (por ejemplo, comportamientos de los gatos) y situaciones absurdas atemporales. Un corpus más amplio permitiría profundizar esta inicial observación.

Si bien los estudios sobre desarrollo nos llevaron a hipotetizar acerca de un interés por temas abstractos y socio-políticos en la adolescencia tal como plantea Moshman (2009), encontramos una diversidad tanto motivacional como temática en la franja de 16 a 19 años. Esto daría cuenta de un amplio repertorio humorístico ligado a una concepción integral del humor como fenómeno risible y/o conmovedor en varios sentidos. Este resultado puede relacionarse con el trabajo de McGhee y colegas (1990), quienes proponen que a partir de la adolescencia tardía, el humor estaría más ligado a rasgos individuales relacionados con preferencias estilísticas que a cuestiones de desarrollo más generalizables.

Retomando el resultado que presentamos en el párrafo anterior, si analizamos en detalle un contenido específico frecuentemente abordado en estudios de humor y desarrollo, como es la burla, sí observamos una preponderancia de la escala social en los adolescentes, en línea con Bariaud (2013). En efecto, la burla toma la forma de una crítica social por parte del autor, contrapuesto a lo que ocurre en la franja de 10 a 12 años, en la cual son los personajes los que se burlan entre sí por diferentes aspectos o situaciones (metidas de pata, apariencia física, cuestiones escatológicas).

Cabe mencionar dos características ligadas a cuestiones del género discursivo. La primera refiere a la preponderancia del tratamiento de situaciones reales o posibles a partir de representaciones fantásticas, tal como ocurre en el humor gráfico que circula en la prensa. En efecto, los autores gozan de gran libertad para construir las situaciones ficticias en las que se juega con sentidos propios y figurados, empleando recursos como la personificación, la metáfora y la hipérbole. El establecimiento de una incongruencia humorística es propiciada por la ruptura que este juego de sentidos habilita, subvirtiendo la dupla real-realista. La segunda característica remite al formato de los textos. Encontramos que la viñeta única predomina cuando los autores abordan temas sociales del mundo real de forma comprometida a partir de la construcción de una situación fantástica. Este formato también fue el elegido para las composiciones abstractas. Si

conectamos estos hallazgos con el análisis sobre la creación de incongruencia humorística (Capítulo 6), en el que la viñeta única se asoció con incongruencias conceptuales, podríamos hipotetizar sobre un mayor nivel de complejidad cognitivo exigido en este formato. Interpretamos esta red de asociaciones por el carácter sintético de la viñeta única que permite al autor lograr un mensaje eficaz en su objetivo de interpelar e impactar al lector. La tira, en cambio, fue la predilecta para desplegar acontecimientos reales o posibles donde están involucrados diferentes personajes, como en las metidas de pata. Este hallazgo está en sintonía con lo propuesto por Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002) y remite a la secuencialidad y temporalidad característica del formato.

Con respecto a la posible incidencia de las condiciones sociales de producción en el tratamiento de algunos contenidos en los textos -en línea con lo planteado por Einarsdottir, Dockett y Perry (2009) en cuanto a la influencia de las personas copresentes-, observamos que si bien los contenidos escatológicos son habituales en el repertorio humorístico desde temprana edad y hasta la infancia tardía, son muy poco frecuentes en nuestro corpus. Esto podría explicarse por la presencia de pares, docentes e investigadoras en el taller, así como por la entrevista final. En este sentido, la posible autocensura en la selección temática de las producciones realizadas podría considerarse como una limitación del estudio.

A modo de cierre, consideramos relevante destacar el potencial del diseño e implementación de los talleres realizados. En el taller exploratorio detallado en el Capítulo 5 -que no contó con introducción previa-, los participantes resolvieron la consigna manteniéndose en el terreno de lo convencional mediante la representación mayoritaria de chistes conocidos. Esto contrastó significativamente con lo sucedido en los talleres diseñados para este estudio tal como se han descrito. En ellos observamos y evaluamos que la propuesta de una presentación variada en un clima participativo y distendido dio lugar a que los participantes se animen a explorar temas, recursos y otros tipos de humor, más allá del exclusivamente lúdico.

8. La articulación modal en el humor gráfico

8.1 Fundamentos del análisis y objetivos

En el capítulo 4 hemos puesto en relieve el amplio consenso actual que existe entre educadores, investigadores y otros especialistas en el campo educativo en pensar la alfabetización desde una multiplicidad de modos semióticos –superando así el logocentrismo que primó durante siglos–, si bien en numerosos planes de formación docente, planes curriculares y libros escolares subsiste la idea de que algunos de estos modos no requieren formación específica. Términos como los de “alfabetización visual” o su equivalente en inglés “picturacy”, “graphicacy” (ver Bateman 2014: pp. 48-49) ponen de manifiesto la necesidad de enseñar a leer y producir imágenes (Avgerinou y Ericson, 1997; Pantaleo, 2005, 2014; Unsworth, Thomas, Simpson y Asha, 2005) desechando la falsa creencia de que la imagen es transparente y ampliando una concepción poco atenta al potencial de este modo semiótico en la que prima un uso meramente ilustrativo (Cruder, 2008). Hemos visto que su enseñanza, además, enriquece el uso de otros modos semióticos, como la oralidad y la escritura. El hecho de que la articulación entre la imagen y la escritura raramente es abordada en los libros de textos y planes curriculares –al menos en la Argentina (Cruder 2008)–, reviste particular interés, en tanto la alfabetización multimodal conforma una de las exigencias comunicativas actuales (Cope y Kalatzis, 2009; Martinec y Salway, 2005), tanto como lectores, oyentes, consumidores como productores/creadores de textos que deben ser inteligibles (Arizpe y Styles, 2003; Bateman, 2014; Krusemark, 2016; Pantaleo, 2005).

Hemos visto que en el humor gráfico, la imagen y la escritura suelen articularse estrechamente no sólo para producir sentido sino también para crear un efecto humorístico, es decir, una ruptura con lo previsible, instaurando así una incongruencia (ver, entre otros, Attardo, 1994; Fourastié, 1983; Pedrazzini, 2015). En los capítulos previos hemos considerado las exigencias de un dominio medianamente sofisticado del dibujo y la escritura como modos de comunicación así como la capacidad de articularlos de forma eficaz e inteligible; jugar con sentidos propios y figurados; usar diversos recursos del género con fines comunicativos; entre otros.

Si bien existen diversos antecedentes de uso de este género con fines pedagógicos, ha primado el foco puesto en su valor documental y argumentativo como disparador para abordar diversos contenidos (e.g. historia: Calvas-Ojeda y Espinoza Freire, 2017; física: Viau, Szigety y Tintori, 2015; matemática: León Gómez, 2013).

Asimismo, hemos visto que si bien los trabajos en torno a la interpretación de humor gráfico e historieta son relativamente numerosos, los de producción son bastante escasos y toman como objeto fundamentalmente a la historieta (e.g. Carl, 2010; Segovia, 2009, 2010; Teberosky et al, 2010; Vento Escarti, 2012; Wallner, 2020; Watkins, 2014).

Sobre la base de la revisión presentada en capítulos anteriores, el presente análisis pretende aportar al estudio empíricamente fundado de la multimodalidad y el humor en adolescentes a partir de identificar, describir y analizar diversas estrategias implementadas por ellos para producir viñetas humorísticas multimodales inteligibles como así también dificultades solo parcialmente superadas. Trataremos de responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo articulan los adolescentes el dibujo y la escritura para producir sentido y crear un efecto humorístico?

¿Qué repertorio de recursos narrativos gráficos despliegan en sus producciones gráficas? ¿Varía su utilización en términos de convencionalidad e innovación?

8.2 Hipótesis

A nivel modal, el humor gráfico implica un dibujo fuertemente anclado en la mimesis con un objetivo pragmático claro: generar un efecto humorístico en un lector potencial (Kress, 1997; Steimberg, 2013). A partir de los 10 años, los adolescentes poseen cierta maestría en el dibujo y en la escritura (Karmiloff-Smith, 1990; Luquet, 1927), que les permite obtener una visión global sobre lo que pretenden representar, que se traduce en un manejo más apropiado de tamaños, relaciones espaciales (Teubal y Guberman, 2014), y mejoras en la perspectiva (Willats, 1977).

Los estudios sobre producción humorística gráfica en niños y adolescentes tempranos han demostrado que usualmente acuden a estrategias visuales para crear la incongruencia humorística. Entre ellas, el juego con los colores, la distorsión de formas y tamaños, la representación canónica de un personaje humorístico (Goodnow, 1977; Loizou y Kyriakou, 2016). Pitri (2011), identificó que hacia los 12 años el desarrollo en el lenguaje, las experiencias con libros de historietas o humor gráfico junto con el simbolismo presente en el arte, les permite desarrollar técnicas más avanzadas en sus dibujos humorísticos. Éstas incluyen la construcción de imágenes en secuencias utilizando varias viñetas y el uso de recursos narrativos gráficos: líneas de movimiento; la utilización de símbolos -como flechas y notas musicales- e ideogramas tales como corazones y estrellas, y la utilización de globos y etiquetas en los diálogos. Conforme se desarrolla y consolida la maestría de los niños en el dibujo, un juego más flexible con

las restricciones de los sistemas (Karmiloff-Smith, 1994) permite creaciones gráficas en las cuales se van diversificando los componentes y recursos en juego. Segovia Aguilar (2009) encontró que los adolescentes entre 10 y 12 años conocen y utilizan en su creación de historietas cartuchos, globos de habla y de pensamiento, líneas de movimiento, ideogramas y onomatopeyas. Destacó que los participantes tendían a incluir la intervención del narrador mediante el cartucho, principalmente con alusiones temporales y en menor medida espaciales. No obstante la intención de aportar información aclaratoria, en la mayoría de los casos los cartuchos resultaron redundantes. Encontró asimismo cuatro tipos de dificultades: en la destreza gráfica, dada por personajes faltos de movilidad y pobreza en detalles; en la construcción narrativa, dada por la exclusión de secuencias primordiales que producen grandes elipsis; en la escasa variedad de convenciones del género utilizadas, ya que se utilizaron principalmente cartuchos y globos y ocasionalmente otros recursos; y en menor medida en la expresión escrita, fundamentalmente en los diálogos, que aportaron expresiones sencillas, casi monólogos, de forma que los personajes aparecían en escena haciendo sólo acto de presencia, pero sin actuar. No hemos encontrado antecedentes de estudios sobre articulación modal en producciones humorísticas en adolescentes de mayor edad.

Entre los estudios con profesionales del humor gráfico, Pedrazzini y Scheuer (2018b) han distinguido dos tipos de relaciones modales básicas: de convergencia o de divergencia. En la convergencia, los modos verbal y visual aportan sentidos que confluyen en una o más ideas relacionadas, resultando en relaciones de complementariedad, de predominio verbal o visual. En la divergencia, lo verbal y lo visual aportan sentidos que se contraponen en cierto grado, siendo esta contradicción deliberada y operando como un recurso para la generación de humor.

En base a lo expuesto, establecemos como hipótesis que los textos humorísticos creados por los adolescentes participantes contarán con una diversidad de recursos plásticos (color, perspectiva, tipografías, etc.), visuales (personajes, objetos y escenarios), así como narrativos gráficos mono y multimodales tales como globos, líneas de movimiento, carteles, cartuchos, etc., logrando una articulación de los modos visual y verbal escrito con grados de eficacia comunicativa variable.

8.3 Análisis

El corpus analizado consta de 134 textos creados en los talleres de único encuentro con presentación previa. Los textos articulan los modos visual y verbal, producidos por adolescentes de 10 a 19 años (51 mujeres y 58 varones). Cabe

mencionar que hay textos en los que identificamos la producción de un/os efecto/s humorístico/s y otros en los que, si bien no se logra producir un efecto humorístico, se construye una trama valiéndose de diversos recursos narrativos gráficos. Hemos excluido aquellos textos en los que sólo se pone en juego el modo visual, o los que pertenecen a otro género y no presentan recursos narrativos gráficos, tal el caso de paisajes (ver capítulo 6, apartado 6.4).

Cada texto fue codificado por tres investigadoras de manera independiente, según la identificación de las siguientes dimensiones con sus respectivas categorías. Las discrepancias se resolvieron mediante discusión.

- **Articulación verbal-visual:**

Convergencia: complementariedad; predominio verbal; predominio visual, lo verbal redunda parcialmente; predominio visual, lo verbal refuerza o amplía.

Divergencia: contradicción voluntaria, contradicción involuntaria.

Como puede apreciarse, las categorías son las mismas que las aplicadas en Pedrazzini y Scheuer (2018) con excepción de la contradicción involuntaria, que fue agregada para dar cuenta de casos en los que no existe la intencionalidad de contraponer modos con fines humorísticos.

- **Recursos narrativos gráficos:**

- Tipos: onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales.

- Cantidad total de recursos: Se contabilizan aquí todos los recursos identificados en cada producción.

- Cantidad de recursos narrativos gráficos diferentes: Sólo se codifica, para cada producción, un recurso de cada tipo, aún si hay varios recursos de un mismo tipo. Por ejemplo, si se identificaron tres globos de habla y un ideograma esta dimensión se codifica con un dos.

Sólo la primera de las dimensiones nominales presenta categorías mutuamente excluyentes, ya que en la segunda, más de un recurso puede estar presente de forma simultánea en una misma producción. La codificación se realizó por tres jueces expertos de manera independientemente. Luego se contrastaron las codificaciones. Todas las discrepancias fueron resueltas mediante discusión.

8.4 Resultados

Articulación verbal-visual

En el 97 % de los textos multimodales analizados se observa una relación de convergencia entre los modos verbal y visual (ver Figura 8.1): en el 66% de los casos la articulación modal es de complementariedad, como en la Figura 8.2. Su autor se apoya en el potencial de cada modo semiótico y los pone en estrecha relación para construir la trama (volveremos sobre ésta más abajo). En 18% de los casos, el modo verbal refuerza o amplía lo representado visualmente, como ocurre en la Figura 8.3, en la que el cartucho refuerza el sentido de ternura movilizado visualmente en la primera viñeta.

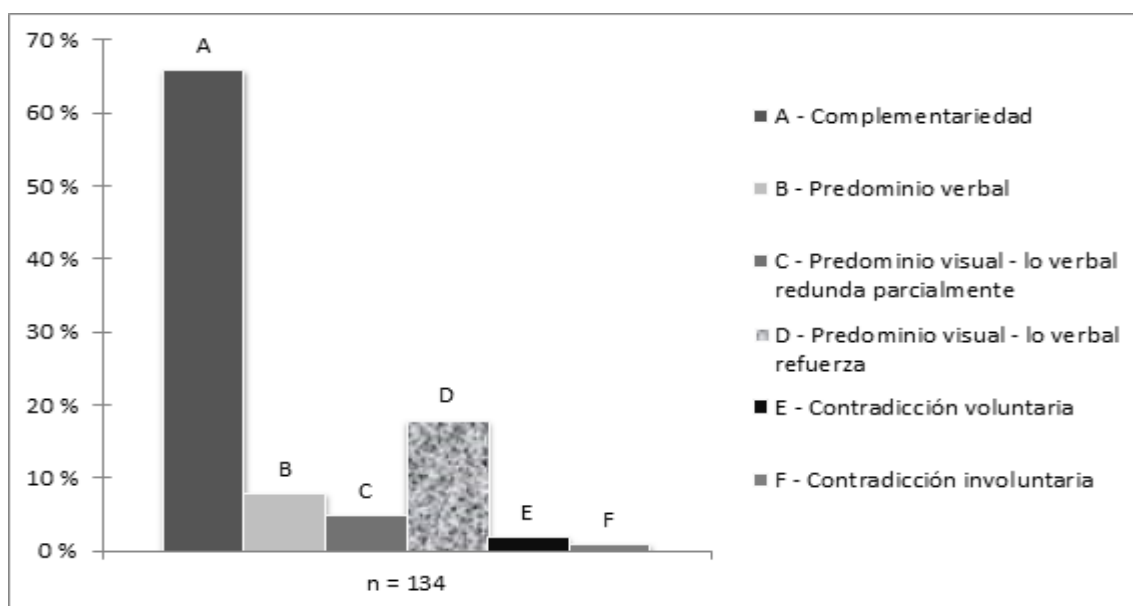


Figura 8.1: Formas de articulación visual – verbal identificadas en el corpus analizado



Figura 8.2: Luis, 11 años

Viñeta 1: Cartucho: En la casa. Globo 1: No puedo esperar a usar mi reloj "cucú" Globo 2: ¡Oh, no! // Viñeta 2: Globo: ¡¡No te preocupes por el reloj!!! // Viñeta 4: Globo: ¡¡Gané!! // Viñeta 5: Globo: Oh, un pajarito // Viñeta 6: Globo: Lo agarré, ¡sí! // Viñeta 7: Cartucho: De nuevo en casa. Globo: ¡¡Que ande!!!



Figura 8.3: Anabela, 17 años.

Cartucho: Pero qué niña tan tierna...

En el 8% de los textos el modo visual ilustra lo verbal. En algunas pocas producciones (5%), se observa una redundancia parcial a nivel intermodal. Un ejemplo de ello es la Figura 8.4, en la que los cartuchos intervienen como la voz del narrador -lo cual es acorde con su función convencional-, pero solapándose con lo ya representado de forma complementaria mediante el dibujo y uso de recursos específicos (globos, onomatopeya e ideograma de asombro). En la Figura 8.5, la etiqueta “Ideas” significa lo mismo que los ideogramas de foquitos. El globo recupera ese significado, tornando las etiquetas aún más redundantes.

En sólo 3% de los textos se observa una relación de divergencia entre los modos visual y verbal, correspondiendo el 2% a una contradicción voluntaria y el 1% restante a una contradicción involuntaria. Un ejemplo de contradicción involuntaria parcial es la Figura 8.6, en la que la sonrisa de la mujer dibujada en la primera viñeta no se corresponde con lo que dice.

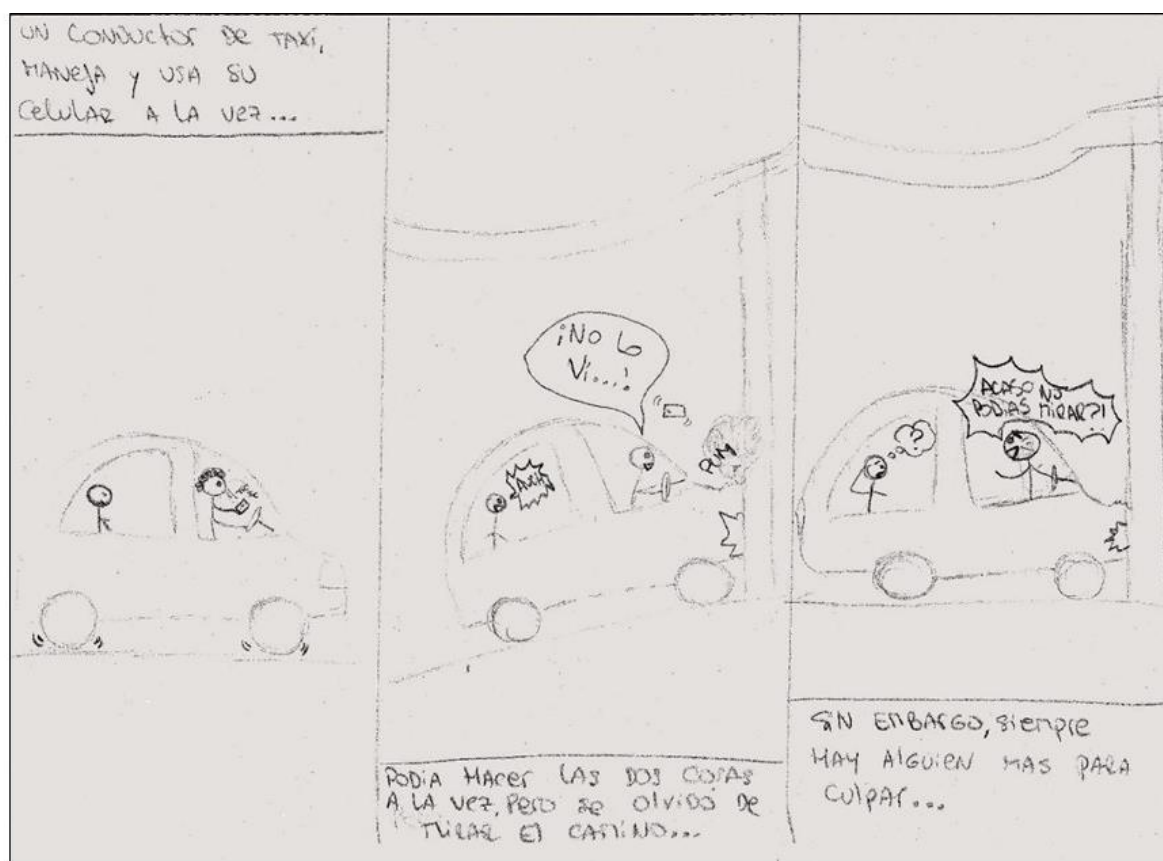


Figura 8.4: Rocío, 16 años

Viñeta 1: Cartucho: Un conductor de taxi, maneja y usa su celular a la vez... Onomatopeya: Tic

Tic // Viñeta 2: Cartucho: Podía hacer las dos cosas a la vez, pero se olvidó de mirar el camino... Globo 1: ¡No lo vi...! Globo 2: Auch! Onomatopeya: PUM // Viñeta 3: Cartucho: Sin embargo, siempre hay alguien más para culpar... Globo 3: ¿Acaso no podías mirar? Globo 4: ?



Figura 8.5: Zamira, 17 años



Figura 8.6: Ludmila, 12 años

Globo 1: Ya no puedo ser más tu novio. Globo 2: ¡No! ¿Qué? No me digas eso. Yo te amoo.

Recursos narrativos gráficos

Se identificaron un total de 741 recursos narrativos gráficos en los 134 textos multimodales. Si focalizamos en la cantidad de recursos diferentes por texto, la mayoría presenta dos recursos diferentes (40%), seguido por un solo recurso (28%), tres recursos (19%) y cuatro o más recursos (13%). El recurso que tiene un uso notablemente superior respecto a los otros es el globo de habla, contabilizado en 97 de los 134 textos (ver Figura 8.7). Siguen en frecuencia las líneas de movimiento (identificadas en 45 producciones), las etiquetas y carteles (detectadas en 41 producciones). Luego hay un uso muy parejo de ideogramas, cartuchos, globos de grito, globos de pensamiento o sueño y onomatopeyas (identificados en una veintena de producciones cada uno). El recurso menos utilizado es el título o final, contabilizado sólo en 7 producciones.

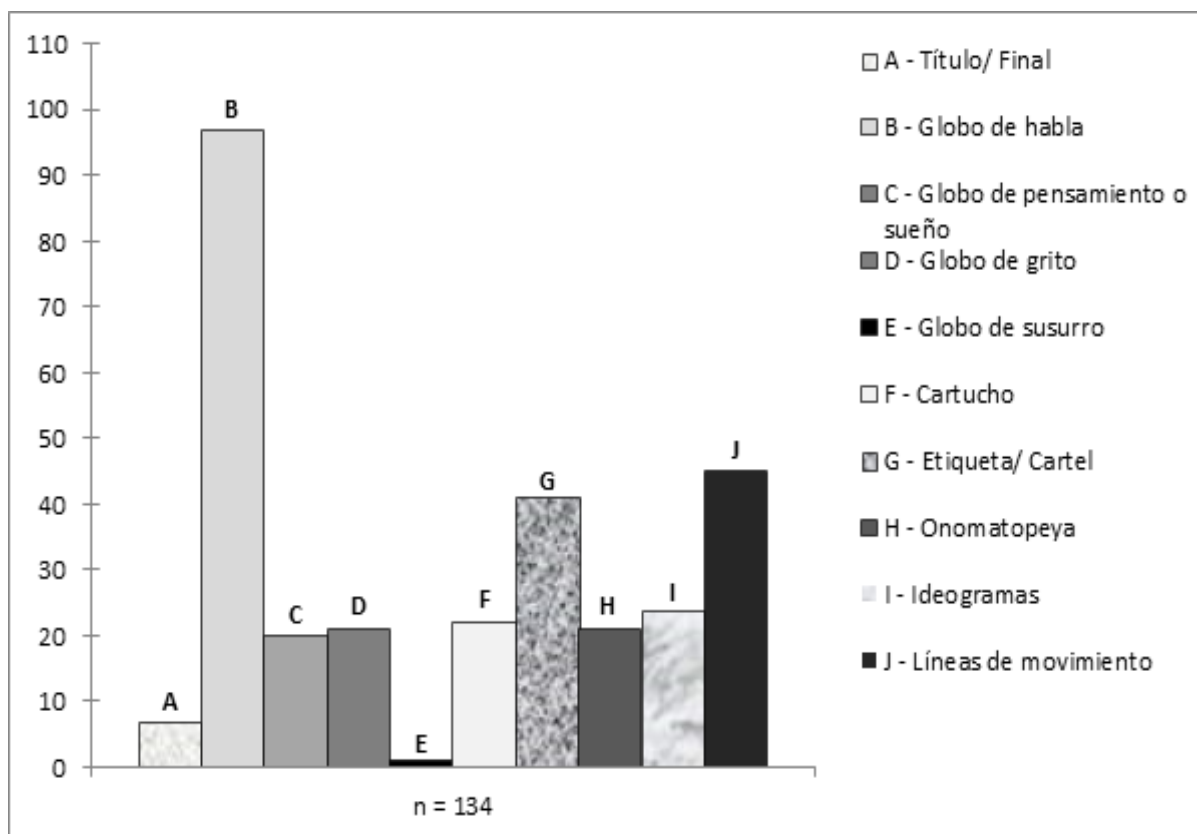


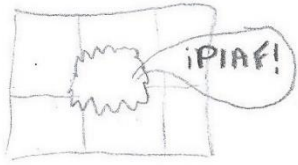



Figura 8.7: Recursos narrativos gráficos identificados en el corpus analizado

A continuación, nos aproximaremos al repertorio de recursos desplegados por los adolescentes en sus producciones y analizaremos su uso, atendiendo a casos convencionales, a aquellos en los que se observan dificultades así como también a innovaciones que permiten, o bien sortear dichas dificultades con diversos grados de eficacia, o bien netamente construir el juego humorístico desde una mirada novedosa y

ocurrente. Recuperando lo esbozado en la revisión teórica y de antecedentes y la Figura 2.1 presentada en el Capítulo 2, sección 2.3.1, partiremos de los recursos que se comparten las tres propiedades icónicas, indiciales y convencionales mencionadas, luego pasaremos a aquellos con propiedades indiciales y convencionales y finalizaremos con los casos en los que predomina la propiedad convencional.

Onomatopeyas: Los participantes utilizan una gran variedad de onomatopeyas y además las combinan con otros recursos, como por ejemplo globos de diálogo o grito. En este último caso, con la intención de enfatizar la intensidad del sonido. Otra forma en que logran representar dicha intensidad es mediante el uso de negrita y mayúsculas (ver Tabla 8.1).

Tabla 8.1
Onomatopeyas

 <p>8.1.a</p>	 <p>8.1.b</p>
 <p>8.1.c</p>	 <p>8.1.d</p>

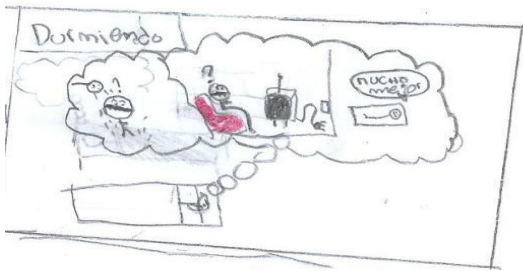
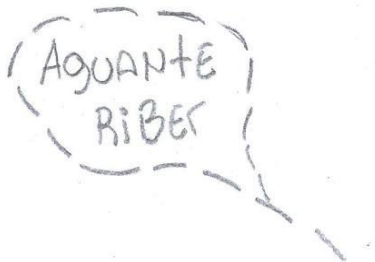
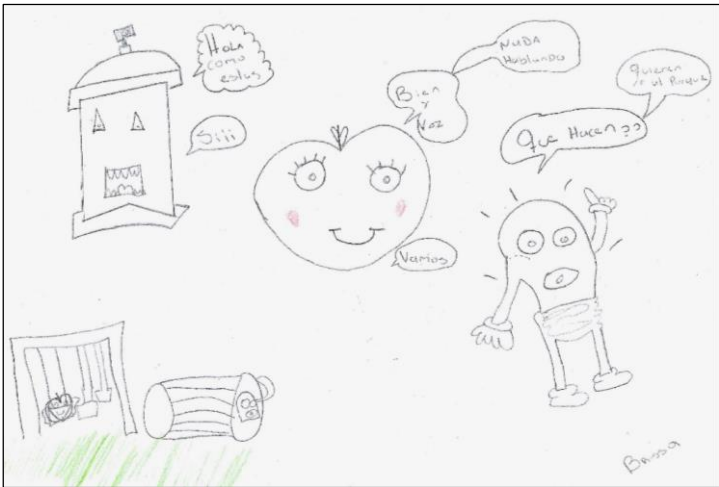
Globos: Si bien los globos de habla son los recursos gráficos más conocidos y utilizados en el género (McCloud, 1994; Saraceni, 2003) y también en nuestro corpus, no es la única forma de expresar el habla, ya que ésta puede estar escrita sin globo alguno. Esto se presentó sólo en un 3% del corpus. El globo de nube es utilizado para indicar pensamiento, deseo y la acción de soñar (ver Tabla 8.2.a). Una sola producción contó con un globo de susurro (ver Tabla 8.2.b).

Entre las dificultades encontradas al emplear este recurso, encontramos que en 22% de las producciones existe cierta dificultad en la inclusión de texto escrito en el globo, siendo a veces demasiado texto para un globo pequeño (por ejemplo, Figura 8.6).

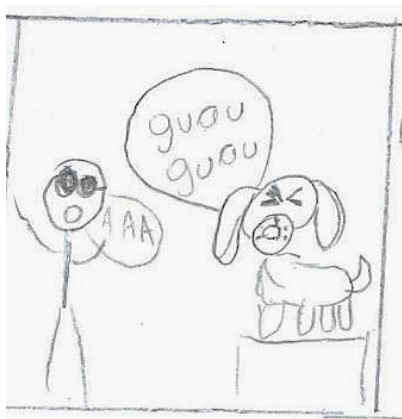
En menor medida (9%), se utilizó un tipo de globo incorrecto o un globo híbrido (con características de dos tipos (ver ejemplo en Tabla 8.2.c), en la que el primer globo contiene la cola de un globo de habla, pero la forma de un globo de pensamiento). El caso de la confusión del tipo de globo refiere en su mayoría a la utilización de un globo de habla cuando el personaje está expresando un grito (por ejemplo, Tabla 8.2.d). En ocasiones los participantes encontraron la manera de comunicar el grito del personaje dentro de un globo de habla acudiendo al uso de mayúsculas, negrita y/o adicionando varios signos de exclamación (por ejemplo, ver Tabla 8.2.e).

Tabla 8.2

Globos

 <p>8.2.a</p> <p>Cartucho: Durmiendo // Globo: Mucho mejor</p>	 <p>8.2.b</p>
 <p>8.2.c</p> <p>Globo 1: Hola, ¿cómo estás? / Globo 2: Siii. // Globo 3: Bien, ¿y vos? // Globo 4: Nada,</p>	

hablando. // Globo 5: ¿Qué hacen? // Globo 6: ¿Quieren ir al parque?



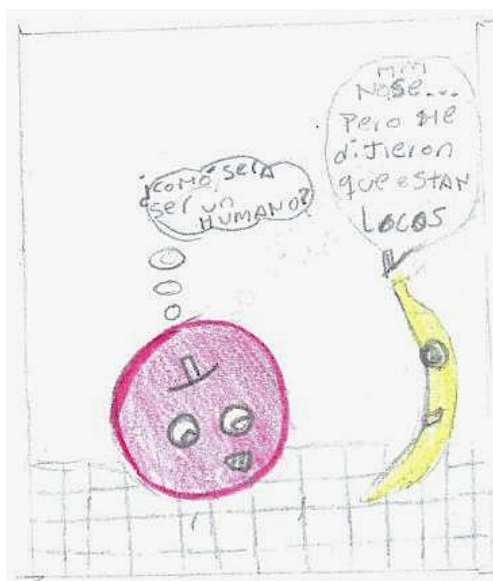
8.2.d



8.2.e

Globo 1: Saltá y sentilo Man

Globo 2: ¡¡¡AYUDAMEEE!!!



8.2.f

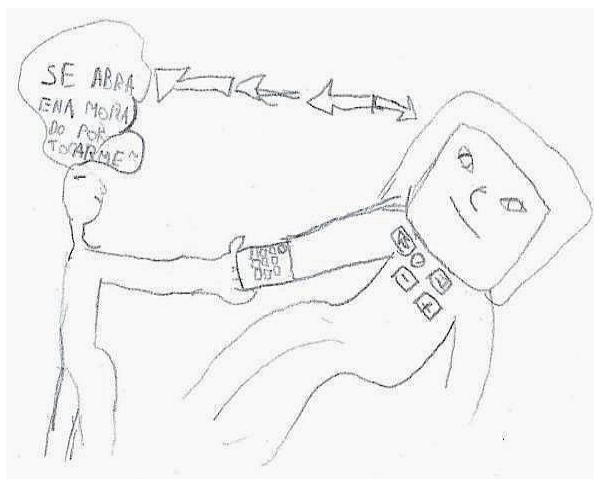
Manzana: ¿Cómo será ser un humano?

Banana: Mm No sé... Pero me dijeron que están locos.



8.2.g

Globo: ¿Qué, no te animas?



8.2.h

Globo: ¿Se habrá enamorado de mi por tocarme?



8.2.i

Se observa también, aunque en pocos casos, una confusión entre globo de pensamiento y habla (por ejemplo, Tabla 8.2.f) aunque esta confusión es marginal respecto al empleo que los participantes hacen de ambos tipos de globo en la mayoría de los casos. Como puede observarse en la Tabla 8.2.g, los participantes lograron expresar eficazmente la diferencia entre el habla y el pensamiento acorde con la narrativa. Esto también se aprecia en la Figura 8.8, en la cual el sentido humorístico reposa sobre el logro de esta diferencia.

Se observan también formas no convencionales en la utilización de globos. Por ejemplo, la utilización de flechas en lugar de las nubecitas para el globo de pensamiento (ver Tabla 8.2.h), y formas de escritura no convencional, como es el caso de la presencia de signos de admiración por fuera del globo (ver Tabla 8.2.i).

Una dificultad que obstaculiza la lectura fluida -si bien fue observada en un escaso número de producciones (7%)- refiere a la incorrecta ubicación de personajes o globos (Tabla 8.2.c). Entre las formas de sortear esta situación, algunos participantes enumeraron los globos para guiar al lector (por ejemplo, Tabla 8.2.e), adoptando así otro modo semiótico para asegurar la inteligibilidad dentro de un uso poco convencional en el género.

En algunas pocas producciones se observa un relativamente alto grado de sofisticación en el uso de globos, por ejemplo en aquellos en los que no hay un personaje visible que los emita. Aquí identificamos tres casos diferentes: la puesta en

cabeza, se convierte en el objeto central de la trama. Al integrarlo en el relato, transforma este recurso en metalenguaje, aproximándose así al estilo contemporáneo de varios profesionales como es el caso de Liniers, quien a veces pone en escena y juega con la forma y el sentido de algunos recursos narrativos gráficos. Otro ejemplo en el que un ideograma da cuenta de un juego a nivel de metalenguaje se observa en la viñeta de la Tabla 8.2.c, en el que un foquito de luz personificado tiene la idea de ir a jugar al parque.



Figura 8.9: Clara, 14 años

Cartucho: Camping libre. Cartel: Baños. Globo: ¡Ocupado!

Líneas de movimiento: Son utilizadas principalmente para indicar desplazamiento (ver Figura 8.8), impacto (ver Figura 8.4), movimiento de diferentes partes del cuerpo o de objetos (ver Figura 8.9) y estados de asombro. En menor medida se han utilizado para graficar sonido (ver Tabla 8.1.c) y luz (foco en Tabla 8.2.c).

Carteles y etiquetas: Ambos recursos son utilizados acorde con sus funciones convencionales. Los carteles se usan para identificar o nombrar un lugar (Figura 8.9) o para presentar una toma de postura (Figura 8.10). Las etiquetas son empleadas para identificar un objeto o personaje (Tabla 8.2.i, Figura 8.5).

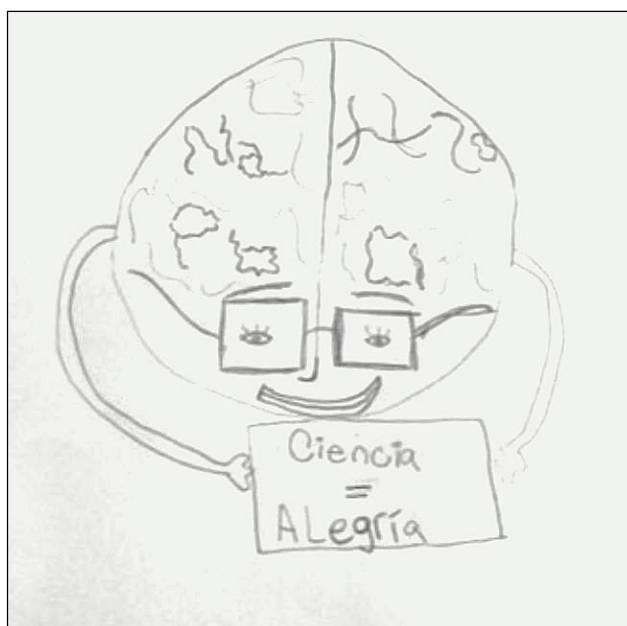


Figura 8.10: Fidel, 15 años

Cartuchos: Suelen ser utilizados convencionalmente, tanto en lo que respecta a su función, brindando fundamentalmente información temporal y espacial, como en lo referente a su emplazamiento. Cuando presentan recuadro, su forma también es convencional, un rectángulo horizontal. En algunas ocasiones el recuadro no presenta línea en la parte superior. En sólo tres oportunidades, el cartucho deja de ser informativo para construir el juego humorístico, como es el caso de las Figuras 8.3 y 8.9. En la Figura 8.3, la autora juega con lo presentado multimodalmente en la primera viñeta para introducir un sentido opuesto en la segunda. En la Figura 8.9, la autora también construye el sentido humorístico a partir del contenido del cartucho “Camping libre” y el absurdo que se genera por estar el baño “ocupado”.

Títulos y finales: La funcionalidad de ambos recursos está repartida principalmente entre aquellos que construyen el juego humorístico y aquellos que cumplen esta función y a la vez presentan información sobre el qué, cómo y dónde de la situación representada. En un único caso el final consistió en escribir la palabra “Fin”, como cierre de una tira. En un sólo caso se identifican recursos plásticos en la escritura (tipografía y negrita) para colaborar en la construcción de sentido.

Además de los recursos narrativos gráficos analizados, en los textos multimodales hemos identificado otros recursos que pertenecen a diferentes modos semióticos, tal es el caso de notas musicales y números que son usados para referir al sistema monetario, indicar peso, o bien para orientar la secuencia de lectura de globos o viñetas. También se observa el uso de flechas, que sirven para orientar o enfatizar la

lectura de etiquetas o carteles, graficar la trayectoria de un personaje u objeto, indicar dirección o graficar una causa y su efecto. En ocasiones se dibuja más de una flecha, en lugar de una sola más grande o resaltada en color (ver Tabla 8.2.h).

Para finalizar, nos referiremos al uso de las viñetas en las tiras, específicamente, a la relación que los adolescentes establecen entre las mismas por medio del uso de calles. En la gran mayoría de los casos, existe una clara separación entre viñetas, ya sea a través de líneas o espacios amplios. Sin embargo, en un 4% de las producciones se presentan dificultades en la inteligibilidad de la tira por la ausencia de calles (por ejemplo ver Tabla 8.2.c, en la cual es difícil comprender que el dibujo de la plaza corresponde a una segunda viñeta) o hipersegmentación de las mismas. Un ejemplo de esto último es la Figura 8.11, en la cual se sitúa en viñetas separadas a personajes que dialogan entre sí, por lo que se torna difícil seguir la secuencia.

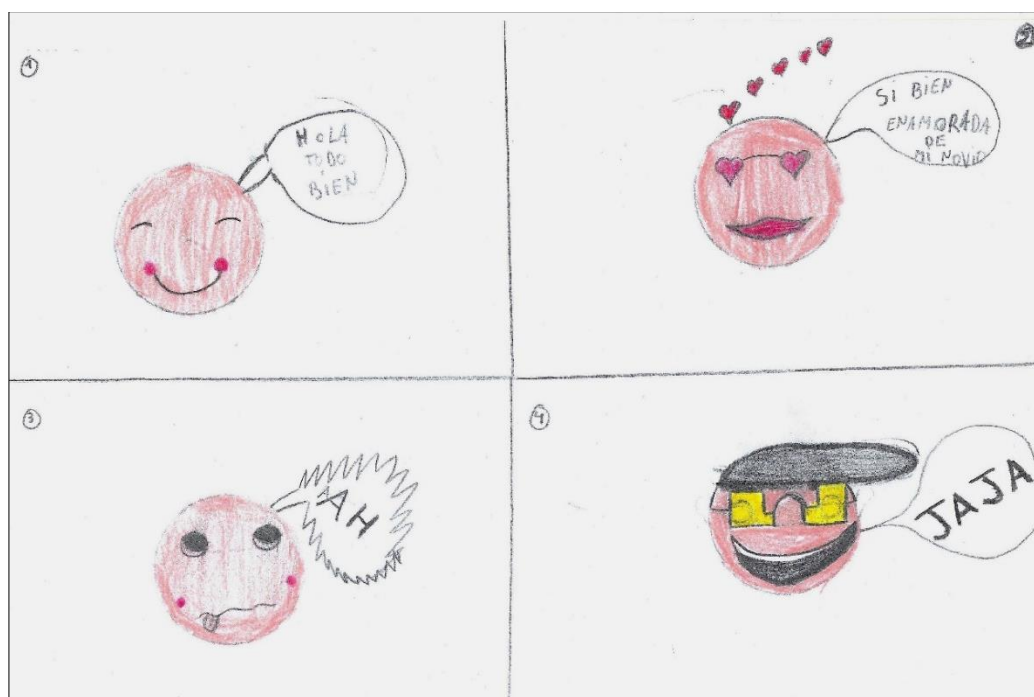


Figura 8.11: Tiziano, 13 años

Viñeta 1: Globo: Hola, ¿Todo bien? // Viñeta 2: Globo: Si, bien, enamorada de mi novio.

// Viñeta 3: Globo: ¡AH! // Viñeta 4: Globo: Ja, ja

8.5 Conclusiones

En este análisis hemos brindado elementos que permiten pensar los numerosos recursos que operan en el humor gráfico desde una continuidad modal, proponiendo así una alternativa a la dicotomía ícono-lingüística vastamente extendida. En el humor gráfico operan diversidad de signos icónicos, plásticos, lingüísticos y, aunque con menor

frecuencia, también numéricos, musicales, entre otros, haciendo de este género un medio fecundo para estudiar la multimodalidad. Hemos visto que la articulación del dibujo y la escritura para producir sentido y crear un efecto humorístico exige diversas habilidades que, al igual que autores como Pantaleo (2011) y Bateman (2014), creemos pueden ser desarrolladas y complejizadas mediante una formación explícita.

La mayoría de los textos multimodales analizados para este capítulo -ya sea viñetas únicas o tiras- ponen de manifiesto un esfuerzo por parte de los adolescentes autores de sacar provecho de lo que cada modo semiótico puede aportar a los fines comunicativos, en tanto es la relación de complementariedad la que prima. Los casos de redundancia intermodal -por definición siempre parcial- son escasos y los de contradicción involuntaria prácticamente inexistentes. La redundancia se observa al hacer uso de recursos como la etiqueta y el cartucho que, en combinación con la imagen, resultan innecesarios. La redundancia al usar cartuchos también fue identificada en el estudio de Segovia Aguilar (2009), lo cual indicaría una dificultad adicional respecto a otros recursos por el hecho de introducir la voz del narrador de forma complementaria a la situación representada, en la que muchas veces los personajes mantienen un diálogo. En estos casos se introduce un juego polifónico que implica la capacidad de tomar distintas perspectivas de forma simultánea (Piaget, 1964). La contradicción involuntaria, distinta al uso deliberado de divergencia intermodal con fines humorísticos, se evidencia cuando la expresión facial de las emociones no es coherente con lo que el personaje expresa verbalmente.

El uso de recursos narrativos gráficos es muy frecuente en el corpus analizado, con un promedio de cinco recursos y medio por texto, elevándose a tres de cada cuatro textos la combinación de al menos dos recursos diferentes. Hemos relevado algunas dificultades en su implementación, varias de las cuales remiten a los globos -el recurso más utilizado-, tales como la confusión entre tipos de globos, la inadecuada ubicación de personajes y globos, demasiado poco o mucho texto escrito en los mismos. En algunos casos, conscientes de la necesidad de asegurar una mayor inteligibilidad en sus producciones, los autores han acudido a recursos multimodales no necesariamente convencionales en el género, tal el caso de la enumeración de globos en un diálogo o de viñetas en una tira. Asimismo, hemos identificado la apropiación de recursos con un -en algunos casos- alto grado de sofisticación: construcción de la trama y del juego humorístico a partir de la utilización simultánea de globos de habla y pensamiento, representación parcial de un personaje para focalizar la atención, atribución de habla a personajes tácitos, entre otros. Además, esta sofisticación también se observa en la conjugación de diversos recursos plásticos en los dibujos como el uso de perspectiva o

cambios en los ángulos de toma, en la tipografía, un manejo elíptico pero suficiente del texto escrito que permite introducir una ruptura con lo previsible, etc.

Es interesante señalar que, en coincidencia con lo planteado por The New London Group (1996), Arizpe y Styles (2003), Pantaleo (2011, 2014), los intercambios que tuvieron lugar en sesión plenaria en los talleres a partir de los cuales se discutió en torno a diversos aspectos relacionados con los recursos del género y de forma más general en torno a la imagen y la escritura como modos semióticos, favorecieron el desarrollo de un metalenguaje entre los adolescentes participantes. Cabe destacar el caso de unos pocos autores que además desplegaron habilidades gráficas de metalenguaje, lo cual se evidenció en particular en el uso de ideogramas y onomatopeyas.

**ESTUDIO II: Aprendizaje del humor gráfico en
adolescentes a partir de una experiencia educativa
trimestral**

9. Estudio II.

Consideraciones metodológicas específicas a este estudio

9.1 Presentación

Atendiendo al objetivo de explorar el aprendizaje del humor gráfico en la adolescencia a partir de la participación en una experiencia educativa de producción de humor gráfico, nos propusimos identificar, describir y analizar los cambios que se registran en un grupo de adolescentes, tanto en sus concepciones acerca de este género, como en las estrategias para la creación de una incongruencia humorística en sus producciones gráficas.

Como se desplegó en el Capítulo 5, para este estudio se diseñó un taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico focalizado en promover una apropiación progresiva del género y sus recursos, y en el cual pusimos énfasis en la participación agentiva y reflexiva de los participantes.

En el Capítulo 5 se presentó la metodología de relevamiento y registro de la información (5.5), los resguardos éticos implementados (5.6), el diseño y planificación de este taller (sección 5.8), y aspectos generales del análisis de la información (5.9).

Sobre esa base, en el presente capítulo se presentan las hipótesis del estudio y los dos análisis que se realizaron, uno en base a la información relevada en las entrevistas realizadas a todos los participantes al culminar el taller y otro que, enfocando en aquellos participantes que tuvieron una asistencia sostenida al taller, integra la información aportada por el análisis de las producciones gráficas realizadas al iniciar y finalizar el taller, así como las entrevistas posteriores a su realización. Este segundo acercamiento se propone como una exploración multimodal de las trayectorias de aprendizaje.

9.2 Hipótesis

El diseño del taller trimestral respondió al propósito de constituir un espacio con determinadas *condiciones* (Pozo, 2014) para la producción de humor gráfico por parte de adolescentes, en sintonía con las formas de aprendizaje por participación intensa en comunidades de práctica, en contraste con los aprendizajes heterorregulados y

logocéntricos que caracterizan el aprendizaje en línea de ensamblaje (Rogoff, 1963, 2012), revisados en el Capítulo 4. Propusimos un taller de carácter experiencial, dialógico y situado, en el cual se valoraran las experiencias personales de los participantes. Para ello consideramos un lapso de tiempo de tres meses destinado al taller, con frecuencia de encuentro semanal. Optamos por esa extensión teniendo en cuenta los beneficios de un trabajo sostenido como puede apreciarse en muchas experiencias realizadas en otros campos de la alfabetización y de creación discursiva. En este sentido, supusimos que la implementación de un taller de producción e interpretación de humor gráfico de varias sesiones promovería un aprendizaje más profundo de este medio, así como del dibujo y su articulación con la escritura como modos de comunicación. A la vez, consideramos que tres meses era una cota máxima razonable para que el taller no interfiriera con otros proyectos de la institución que alojó el mismo ni con la asunción de compromisos de los propios participantes y de esa forma favoreciera su factibilidad.

Establecemos como hipótesis general que al finalizar el taller los participantes habrán ampliado sus conocimientos relativos al género humorístico gráfico, en sus niveles Lógico, Pragmático, Temático, Retórico y Modal, resultando en una complejización de sus concepciones acerca del género. Sin embargo, anticipamos que la implementación de dichos recursos en las producciones gráficas no será directa o lineal, sino que habrá diferentes trayectorias al respecto.

En base a la literatura consultada y a los resultados del Estudio I, establecemos las siguientes hipótesis específicas:

- En relación con su discurso oral:

Considerando las características del taller brindado, el cual fue diseñado para visibilizar aspectos característicos del género, pero también para promover una actitud agentiva a partir de un espacio de exploración y no específicamente para lograr una maestría técnica, los participantes re-describirán su concepción inicial acerca del humor gráfico y se percatarán de cambios en sus posibilidades de creación humorística gráfica e incluso de las condiciones que favorecieron su realización.

Los participantes darán cuenta de sus creaciones humorísticas y la variedad de contenidos (*objetos*) trabajados en el taller valiéndose de una variedad de construcciones discursivas: a partir de enumeraciones, ejemplos y explicaciones. Al comunicar esos logros, los participantes no se limitarán a explicitar aspectos del objeto de aprendizaje, sino que también explicitarán aspectos de sus propias *actitudes epistémicas* en diferentes grados con relación a este campo de conocimiento (Dienes y Perner, 1999; Karmiloff-Smith, 1994; Pozo et al., 2006). Al tratarse de una experiencia

educativa de tres meses, no podemos establecer una hipótesis clara acerca de un aprendizaje que toque aspectos identitarios en los participantes.

A nivel Lógico, los participantes advertirán la incongruencia como el mecanismo básico del género humorístico gráfico y retomarán en su discurso recursos humorísticos tales como la personificación, la antítesis, la hipérbole, la inversión de roles, entre otros.

A nivel Temático y Pragmático, los participantes ampliarán el campo de temas factibles de abordarse a través del humor gráfico y reconocerán -más allá de la motivación lúdica- otras motivaciones de los autores de humor gráfico, tales como denunciar, hacer reflexionar al lector, etc.

Si bien prevemos que los participantes reconocerán el humor gráfico como un género multimodal, en el cual la palabra escrita se puede integrar gráficamente para crear sentido, comunicarán con facilidad prevalentemente contenidos relativos al dibujo -modo predominante y propio del género-, tales como componentes (personajes, objetos y escenario), y contenidos relativos a los recursos narrativos gráficos tales como globos y cartuchos (Segovia Aguilar, 2009; Teberosky et al., 2010). Anticipamos que evidenciarán percatarse de la articulación modal que opera en el humor gráfico, pero principalmente por medio de alusiones tácitas u ostensivas, en tanto su explicitación verbal y pormenorizada requiere habilidades metacognitivas y metadiscursivas sofisticadas sobre los modos semióticos que exceden el nivel de reflexión y sistematización a los que se apunta el taller, el que, como se explicó en el apartado 5.7 del Capítulo 5, no incluye instancias de lectura especializada a ser analizada.

En relación con el formato, anticipamos que los participantes se percatarán y podrán articular de las particulares restricciones y exigencias en las elecciones de construcción, resolución y representación de la narrativa en las tiras o viñetas únicas. Dado que ni los resultados del Estudio I ni la literatura específica informan acerca de las preferencias o posibilidades de implementar uno u otro formato sino a su reconocimiento, al entrar en tensión exigencias procedimentales que incluyen planificación, ejecución, evaluación, así como otras que implican procesos de clausura (McCloud, 1994), despliegue narrativo, coherencia, cohesión (Saraceni, 2003), entre otras, no hay una expectativa clara acerca de una posible preferencia por uno u otro formato para la creación humorística gráfica.

- En relación con sus producciones gráficas:

En consonancia con el diseño y los objetivos del taller trimestral, es esperable que en el curso del taller los participantes crecientemente aborden la producción gráfica a partir de ideas propias, en lugar de reproducir contenidos mediáticos o transponer chistes verbales. En sus producciones gráficas incorporarán una incongruencia

humorística, de forma que si bien entre las producciones iniciales esperamos ocurrencias que se ubiquen en los Perfiles 5 o 6 identificados en el Capítulo 6 (correspondientes a Textos gráficos no humorísticos), anticipamos que todas las producciones finales se encontrarán dentro de los Perfiles textuales 1 a 4, caracterizados por incluir incongruencias humorísticas de diverso tipo ya sea desde una motivación lúdica o comprometida.

Además, se espera un predominio de producciones iniciales con motivación lúdica, por ser éste el tipo de humor más familiar, y la elección de uno u otro tipo de humor –lúdico o “serio”- en las producciones finales. Esta diversificación de las elecciones en las producciones finales daría cuenta a su vez de la re-descripción operada en la concepción acerca del género humor gráfico.

Teniendo en cuenta los contenidos trabajados en el taller tanto a nivel expositivo como creativo, es esperable una mayor complejidad en las producciones gráficas realizadas al finalizar el taller, en términos de un incremento en la cantidad y en la diversidad de recursos narrativos gráficos y humorísticos y en la eficacia con que son desplegados.

9.3 Corpus

El corpus para este estudio se obtuvo en el marco del taller de interpretación y producción humorística gráfica desarrollado en el Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia “Kumen Ruka” en la ciudad de San Carlos de Bariloche, durante los meses de Mayo, Junio y Agosto de 2016 (ver 5.5 para el modo de contacto con la institución y 5.8 para resguardos éticos).

Nueve fueron los participantes que asistieron al taller. De los ocho encuentros en los que hubo producción por parte de los mismos, los participantes tuvieron al menos 6 asistencias. Dos participantes comenzaron en el segundo encuentro y uno comenzó en el tercer encuentro. No se excluyó a ninguno de ellos. En la siguiente tabla (Tabla 9.1) se informan los participantes y su asistencia a cada encuentro.

Tabla 9.1*Asistencia de participantes a los encuentros en los que hubo producción gráfica*

Participante	Edad	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7	Día 8
Natalia	10	P	P	P	P	P	P	P	P
Emilio	11	P	A	P	P	P	P	A	P
Juliana	11	P	A	A	P	P	P	P	P
Luis	11	P	P	A	A	P	P	P	P
Tomás	11	A	P	P	A	P	P	P	P
Micaela	12	P	A	P	P	P	P	A	P
Sofía	12	A	P	P	P	P	P	A	P
Milena	13	P	P	P	A	P	P	P	P
Silvana	14	P	P	P	P	P	P	P	P

Nota: A= Ausente; P= Presente

El corpus estuvo compuesto por:

- Las entrevistas finales individuales, multimodales y semi-estructuradas, realizadas a todos los adolescentes entre 10 y 14 años que participaron en el taller, cuyo guión y procedimiento se detalla en el Capítulo 5, sección 5.8.

El carácter multimodal de estas entrevistas finales, se debe a que se tenían a disposición las propias producciones gráficas de cada entrevistado/a como soportes para poder pensar y comunicar acerca de diversos aspectos de la creación humorística. La consideración y solicitud de comparación de las producciones iniciales y finales (hayan sido individuales o grupales) responde a la consideración de todos los momentos de participación-interacción, así como de todas las producciones como instancias de aprendizaje, y no como “pre-test” o “medida basal” (Tartas, Perret-Clèrmont y Baucal, 2016).

- Producciones humorísticas individuales realizadas el primer día del taller (que contó con una presentación similar a todos los talleres de único encuentro descriptos en el Capítulo 5, de ahora en más “producciones iniciales”), y las producciones individuales realizadas en el último encuentro (“producciones finales”).
- Entrevistas individuales al finalizar cada producción inicial y final (“entrevistas post-producción”).

Al tratarse de un taller que se desarrolló en circunstancias “reales” en un centro educativo, no fue posible controlar todos los factores como hubiera sido el caso en un

estudio de laboratorio. Básicamente, algunos participantes se sumaron al taller en su segunda o tercera sesión de trabajo, motivo por el cual no pudieron realizar la producción individual inicial. En otros casos, no realizaron la producción final individual. En cambio, todos ellos realizaron la entrevista individual final. La tabla (Tabla 9.2) a continuación detalla estos casos en cada participante.

Tabla 9.2

Participantes del taller trimestral y relevamiento de sus producciones inicial y final, entrevistas post-producción y entrevistas individuales finales

Nombre	Edad	Producción inicial individual y entrevista post-producción	Producción final individual y entrevista post-producción	Entrevista individual final
Natalia	10	si	si	si
Emilio	11	no	si	si
Juliana	11	si	si	si
Luis	11	no	si	si
Tomás	12	si	si	si
Micaela	12	si	no	si
Sofía	12	si	no	si
Milena	13	si	si	si
Silvana	14	si	si	si

Como se observa en la tabla, se realizaron nueve entrevistas finales, si bien en algunos casos no se contaron con ambas producciones individuales (inicial y final), o bien sólo con una de ellas, habiendo sido la otra realizada de manera grupal. No obstante, en todos los casos la totalidad de las producciones realizadas durante el taller también estuvieron a disposición en dicha entrevista.

9.4 Organización de resultados

Tal como presentamos en el Capítulo 5, las entrevistas al finalizar el taller trimestral estuvieron orientadas a obtener una información integral que nos permitiera valorar los aprendizajes de los participantes. Inicialmente se incluyó una pregunta abierta de carácter general: “¿Qué aprendiste en este taller?” Seguidamente, las preguntas estuvieron orientadas a dirigir la atención de cada participante a cuestiones

particulares relativas al género que fueron trabajadas en cada uno de los encuentros del taller: las motivaciones de los autores y los tipos de humor a que dan lugar, la articulación modal, los recursos humorísticos, los recursos narrativos gráficos, los formatos.

Realizamos un primer análisis: “El aprendizaje del humor gráfico desde las voces de los participantes. Un panorama de conjunto” (Capítulo 10), para relevar aquello que los nueve participantes del taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico destacaron como sus aprendizajes, en relación con las características del género trabajados durante el mismo.

El segundo análisis: “Trayectorias de aprendizaje del humor gráfico. Un análisis de las voces y creaciones gráficas de los participantes” (Capítulo 11), versa sobre las trayectorias de aprendizaje de cinco participantes, donde se propone la articulación entre aquello que expresaron durante la entrevista al finalizar el taller y un análisis de sus producciones iniciales y finales en conjunto con sus entrevistas post-producción.

10. El aprendizaje del humor gráfico desde las voces de los participantes. Un panorama de conjunto

10.1 Análisis

El marco teórico que nos sirve de base para analizar los aprendizajes, principalmente el aprendizaje desde sus condiciones, procesos y resultados (Pozo y otros, 2006), junto a los niveles de explicitación del conocimiento propuestos por Dienes y Perner (1999) y los tipos de aprendizaje que posibilitan (Norman, 1978; Pozo, 2014), condujo al establecimiento de dos dimensiones de análisis.

La dimensión principal, "Creación de humor gráfico", identifica en las respuestas de los participantes a lo largo de la entrevista final aquellas instancias en las que refieren a los aspectos del objeto de conocimiento trabajados durante los talleres, sea haciendo uso de lenguaje específico o con formulaciones idiosincrásicas. Contempla los niveles Lógico, Temático, Pragmático, Retórico y Modal en su imbricación, tal como se ha presentado en el Capítulo 2.

Como dimensión complementaria establecimos: "Niveles y formas de explicitación de los aprendizajes", que nos permite considerar las diferentes maneras de comunicar los aprendizajes propios e inferir así grados en la agencialidad y precisión involucrada en los aprendizajes.

La construcción del sistema bidimensional de categorías siguió un procedimiento doble. Por un lado, en el taller de interpretación y producción de humor gráfico se focalizó en determinados aspectos del género –ver Tabla 5.2-, y por lo tanto algunas categorías se establecieron de manera anticipada y deliberada. Pero también generamos algunas categorías de forma inductiva, para lo cual utilizamos el método comparativo constante, que nos permitió comparar "datos con datos", y luego "datos con categorías" (Glaser y Strauss, 1967). Entre los aportes que tomamos de la Teoría Fundamentada destacamos: la atención a las acciones, gestos y palabras; la identificación de las condiciones de producción oral; la atención a aquellas declaraciones de los participantes que parecen contener un significado particular; y la atención a supuestos dados por sentado por parte de los participantes (Charmaz, 2006). Se procedió a la realización de un control inter-investigador con una jueza experta que colaboró en la especificación de las categorías y las definiciones operacionales.

En base a los antecedentes planteados en relación con el despliegue de significados en unidades discursivas completas, la unidad de análisis ha sido cada entrevista completa, en la cual se identificaron las categorías de ambas dimensiones. A continuación desarrollamos las categorías elaboradas para cada dimensión.

Dimensión principal de análisis: Creación de humor gráfico

A lo largo de esta tesis hemos considerado la imbricación de los aspectos cognitivo-comunicativos que participan en la creación de humor gráfico a partir de cinco niveles de análisis. En el Capítulo 2 planteamos que el tema humorístico se construye desde una motivación del autor, que a su vez busca generar un efecto potencial en un lector. Entre las múltiples elecciones en juego, opta por un formato, recursos gráficos narrativos, poniendo en práctica su maestría gráfica o conocimiento procedimental (Ryle, 1949) tanto como su conocimiento proposicional. La incongruencia –mecanismo esencial del humor- se presenta a través del uso de recursos humorísticos. En la Figura 10.1 representamos gráficamente cómo entendemos estos niveles de análisis que operan relacionados unos con otros.



Figura 10.1: Niveles de análisis en la dimensión “Creación de humor gráfico”

A continuación se informan las categorías que contemplamos en cada nivel para el análisis de las entrevistas finales de los participantes. Al interior de cada nivel, las categorías no se excluyen mutuamente.

- Nivel Lógico:

- Incongruencia Humorística: referencias al mecanismo básico por el cual se genera humor, ya sea en términos de ruptura, contradicción, aparición de lo inesperado, etc.

- Niveles Lógico y Retórico:

- Recursos Humorísticos: referencias al recurso puntual utilizado para crear la incongruencia humorística, a partir de la utilización de léxico específico (por ejemplo “final inesperado”) o próximo. Los recursos humorísticos constituyen una categoría mixta: articulan retóricamente la creación de la incongruencia, dado que son la vía por la cual se crea el juego entre campos semánticos, para lo cual se utilizan figuras retóricas o recursos propios del humor, como se detalló en el Capítulo 2.

- Niveles Retórico y Modal:

- Recursos Narrativos Gráficos: referencias a recursos de uso convencional en el humor gráfico y la historieta, que se despliegan en un “entrecruzamiento modal”, tales como: onomatopeyas, globos, ideogramas, líneas de movimiento, cartuchos, carteles, etiquetas, títulos y finales.
- Componentes visuales básicos: Elementos gráficos que plasman visualmente los componentes básicos de toda narrativa, sea ésta o no conducente a la creación humorística, por lo cual los consideramos “no específicos del género”: personajes, objetos y escenarios.
- Formato:
 - Viñeta única
 - Tira

- Nivel Modal:

- Visual: referencias a este modo en términos de:
 - Maestría técnica: referencias a mejoras en la habilidad gráfica a nivel general (por ejemplo “aprendí a dibujar”), y/o por la descripción de logros con mayor detalle ya sea para mejorar la inteligibilidad (“las

expresiones están más claras”) o por la adquisición de una habilidad gráfica con relación a un recurso (“mirar de diferentes lugares a un personaje”).

- Desafíos: referencias a la complejidad que supone dibujar, ya sea a nivel general, en relación con el dibujo de un componente o recurso en particular, o con el dibujo en un formato.

- Verbal escrito: referencias a este modo en términos de maestría técnica, es decir, mejoras en aspectos gráficos y/o normativos de la escritura que incrementan la inteligibilidad de la producción y/o su ajuste a las convenciones.
- Multimodalidad: referencias al uso de ambos modos semióticos, estableciendo contrastes o conexiones en los procedimientos, estrategias, desafíos, affordances y/o respectivas funciones. El registro de la articulación desde un plano funcional implica la atribución de roles a cada modo semiótico.

- Nivel Pragmático:

- Herramienta de Expresión: menciones a la posibilidad de mostrar y/o compartir con otros, o de expresar la propia perspectiva.
- Consideración del Lector: referencias a las decisiones que debe tomar un autor para lograr y/o mejorar la inteligibilidad del texto humorístico, teniendo en cuenta que la producción será leída por otros.

- Niveles Pragmático y Temático:

- Motivación Lúdica: mención del propósito del autor en términos de divertir, hacer reír y/o entretener al lector.
- Motivación Comprometida: mención del propósito del autor en términos de promover reflexión, denunciar, alertar al lector respecto de alguna temática.
- Contenido Temático: mención de los temas que se abordan en una producción humorística.

Resultó de gran utilidad trabajar con un sistema de análisis multinivel, ya que los participantes solían entretener referencias a varios de los niveles en sus comentarios y explicaciones. El siguiente ejemplo resulta ilustrativo: *“Ah, si, esos carteles que decían... que decían el que tenía un cartel que decía “no maltratar al perro” y a la vez lo estaba maltratando”* (Emilio). Aquí se denuncia el doble discurso sobre una temática social destacando la incongruencia a partir de una contradicción modal visual-verbal. Se refiere

indirectamente así a los niveles Retórico y Modal (uso de carteles), Pragmático y Temático (humor comprometido, contenido temático) y Modal (contradicción voluntaria).

Dimensión de análisis complementaria: Formas y Niveles de explicitación de los aprendizajes

La consideración de esta dimensión de análisis responde teóricamente al enfoque socio-constructivista de recursos adoptado en esta tesis, que se interesa por considerar diferentes niveles y vías de explicitación. Al no regirse por criterios de parámetro único, se atiende a aprendizajes emergentes y parciales con la misma atención con que se registran, consideran y analizan aprendizajes que logran explicitarse verbalmente dando cuenta de una adquisición de conocimientos en los planos declarativos y argumentativos.

- Formas de explicitación de los aprendizajes como indicadores de apropiación del conocimiento

Las Formas de explicitación de los aprendizajes atienden a cómo los participantes articulan las referencias a cada uno de los niveles del humor gráfico. Consideramos el arco de posibilidades de enunciación que se extiende desde la denominación, es decir, la mención de un término, generalmente entre otros, a modo enumerativo; la ejemplificación; hasta la explicación, es decir, la identificación y/o demostración de mecanismos de funcionamiento, estrategias, sentidos, etc. Estas últimas tendientes a una comprensión más profunda y fina.

Estas formas en que los participantes dan cuenta de los aspectos del humor gráfico dan algunas pistas sobre la internalización de esos conocimientos en el proceso de aprendizaje. Considerar estos indicadores con relación al tratamiento de cada contenido por parte de cada participante a lo largo de la entrevista -en la cual los participantes podían volver una y otra vez a referirse, explayarse y/o relacionar contenidos-, nos permitió inferir matices en la apropiación de los diversos contenidos a nivel intra e intersujeto.

- Niveles de explicitación de los aprendizajes:

La lectura de las entrevistas reveló que en sus respuestas los participantes dan cuenta de los tres niveles de explicitación del conocimiento que conforman el modelo

elaborado por Dienes y Perner (1999) y que Pozo (2014) recupera para la comprensión del aprendizaje. Estos son:

- **Objeto:** Referencias a aspectos específicos del humor gráfico como contenido de aprendizaje en términos de uno o más de sus niveles Lógico, Temático, Pragmático, Retórico y Modal.
- **Actitud:** Referencias a los estados epistémicos o afectivos, disposiciones y procesos involucrados al aprender, significar o valorar el humor gráfico. Es la perspectiva desde la que se obtiene una visión particular del objeto de aprendizaje/conocimiento.
- **Self o Sí mismo:** Mención a cambios percibidos en la propia persona en relación con la adquisición de nuevos conocimientos y/o habilidades relativos al humor gráfico, que forman parte de la historia o trayectoria personal. Implica representarse un sentido del yo en el contexto del aprendizaje y de la creación humorística gráfica, que permite hilar “(...) un sentido de la propia identidad, ligado a una agencia cognitiva, a representarnos a nosotros mismos a través de esas diferentes actitudes representacionales” (Pozo, 2014, p. 270).

En esta dimensión las categorías responden a una jerarquía. Se asigna una sola categoría a cada conjunto de enunciados objeto de análisis, valorando si un enunciado se limita a explicitar aprendizajes a nivel del *objeto*, o contempla además la *actitud*, o también cambios en el *self*.

El interés de estas categorías radica en que las formas de explicitación del aprendizaje que sólo enfocan en los aspectos del humor gráfico tratados en el taller darían cuenta de un aprendizaje por crecimiento (Norman, 1978). En cambio, cuando las formas de explicitación también dan cuenta de la propia *actitud* o de los propios estados de conocimiento y los procesos involucrados, se estaría dando cuenta de un aprendizaje por ajuste. Y cuando además se explicitan cambios en el *self*, sería evidencia de un aprendizaje por re-estructuración.

10.1.1 Procedimiento de análisis

Para el análisis de las entrevistas finales se adoptó un doble criterio. Por una parte, se consideró cada entrevista en su totalidad, en lugar de focalizarnos únicamente en las respuestas a preguntas específicas. Esto responde a la comprensión de la

situación de entrevista como un “evento de aprendizaje” (Sfard, 2010), en el cual cada participante suele requerir un tiempo para entender las “reglas del juego” que se le están proponiendo en dicha situación e ir retomando y profundizando sus propias formulaciones en el curso de la interacción dialógica. Tal como explica la autora, esta consideración permite a la persona entrevistada un movimiento desde un “discurso-para-otros” hacia un “discurso-para-sí-mismo”, en el cual el entrevistado se compromete en mayor medida con su propio saber, despliega mayor agencia y desarrolla su pensamiento. Esto habilita a los entrevistados a construir y explicitar algunos contenidos o distintos aspectos de sus aprendizajes en el curso de la entrevista, con percataciones y comentarios que pueden tener lugar en cualquier momento del intercambio, retomando una pregunta previa o anticipándose a un tema previsto posteriormente en el guión.

Asimismo, realizamos un análisis inter-sujeto de las entrevistas, para elaborar una mirada de conjunto más matizada y completa así como para detectar continuidades y discontinuidades entre los participantes y sus aprendizajes. De acuerdo a esta mirada, se entiende que algunos participantes pueden haber tenido mayor facilidad, interés o incluso oportunidades que otros para formular una idea, y que su aporte de alguna manera enriquece nuestra comprensión del conjunto, especialmente al tratarse de un estudio exploratorio como es nuestro Estudio II.

Además, distinguimos entre aquellas ideas que los participantes comunicaron ante las preguntas específicas (a las que nos referiremos como “andamiadas”) y aquellos puntos sobre los que hablaron de manera relativamente “espontánea” en el transcurso de la entrevista, ante preguntas abiertas y de carácter general (por ejemplo la pregunta ¿qué aprendiste en el taller?) y no como respuesta a una pregunta particular.

En primer lugar realizamos un relevamiento de aquellas categorías de la dimensión “Creación de humor gráfico” que los nueve participantes mencionaron en sus entrevistas de manera “espontánea”, excluyendo las respuestas a las preguntas específicas sobre los contenidos trabajados en el taller. Seguidamente analizamos aquello que los participantes refirieron de manera “andamiada” en el curso de la entrevista individual final. Conocer los aspectos evocados a la luz de la dimensión “Formas y Niveles de explicitación del aprendizaje” nos permitió aproximarnos a los tipos de aprendizaje realizados.

Organizamos los resultados de acuerdo a los niveles de análisis para la Creación de humor gráfico (Dimensión 1), introduciendo los hallazgos referidos a las Formas y Niveles de Explicitación (Dimensión 2) como matices que nos permiten adentrarnos en los tipos de aprendizaje evidenciados desde las voces de los participantes para los niveles Lógico, Retórico, etc.

10.2 Resultados

El siguiente gráfico (Figura 10.2) presenta la cantidad de participantes que mencionaron al menos una vez cada categoría de manera “espontánea” a lo largo de la entrevista individual final.

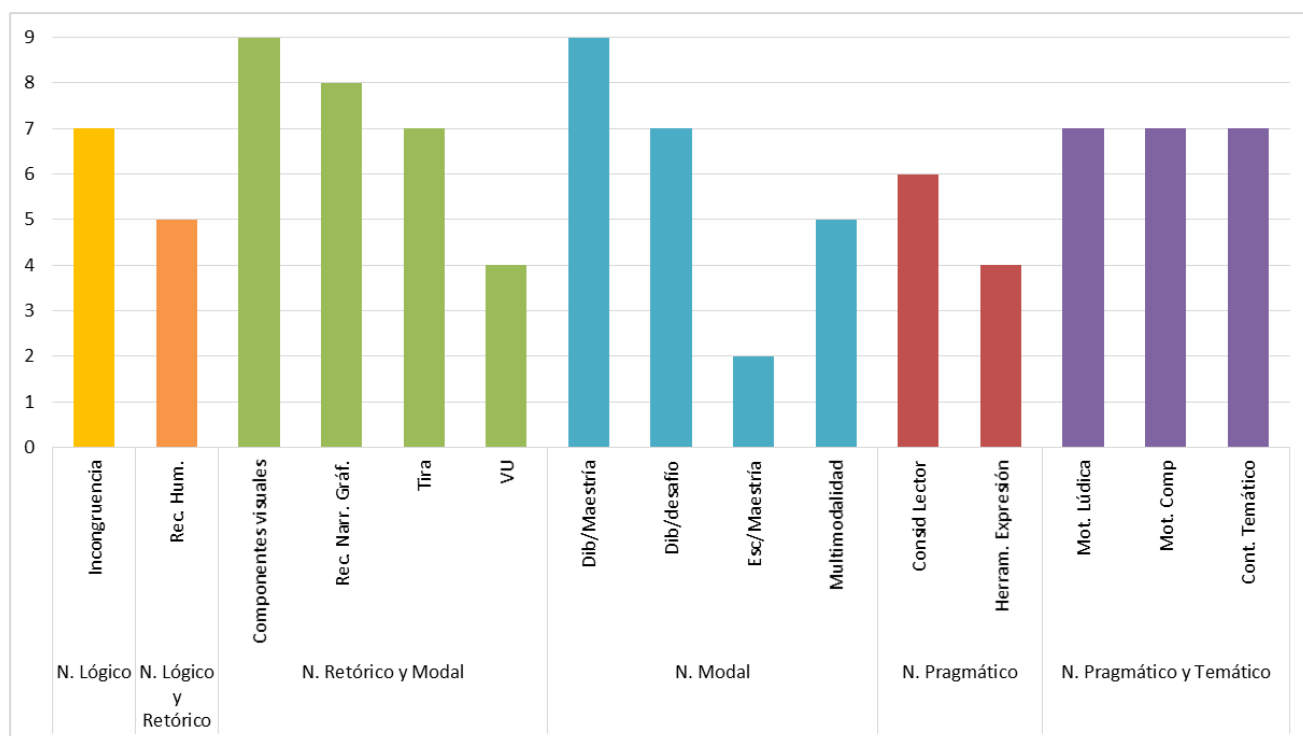


Figura 10.2: Cantidad de participantes que hicieron referencia a cada categoría (n=9)

En las entrevistas relevadas, identificamos menciones por parte de los participantes a los cinco niveles en la creación de humor gráfico que consideramos en esta tesis. Sin embargo, solo dos categorías correspondientes a dos niveles fueron objeto de comentarios de todos los participantes. Son: una categoría del nivel Modal, aquella que enfoca en la maestría en el dibujo, y una del nivel Retórico (que a su vez se articula con el nivel Modal): los Componentes visuales básicos.

De manera “espontánea” los niveles evocados de mayor a menor medida fueron el Modal, Modal-Retórico, Pragmático-Temático y Lógico. Observamos a nivel Modal un foco puesto en la centralidad visual del género, sobre la cual explicaron en detalle tanto acerca de la maestría adquirida como los desafíos suscitados, en contraposición a la importancia dada a la escritura. La totalidad de participantes trajo a colación durante la entrevista a los componentes visuales, entre los recursos narrativos gráficos. Si bien la multimodalidad fue mencionada por cinco participantes, lo hicieron principalmente a

través de ejemplos -como se verá más adelante-, sugiriendo ser para ellos un tópico complejo.

La motivación lúdica y la comprometida fueron referidas a partir de explicaciones sobre los efectos diversos que pueden generar en los lectores. Los contenidos temáticos de viñetas trabajadas durante el taller o creadas por ellos sirvieron como ejemplos para enriquecer sus comentarios.

Ambos formatos fueron también referidos, en ocasiones a partir de gestos o términos próximos como “historieta”. Cuando mencionaron espontáneamente los formatos, únicamente refirieron a ellos a modo enumerativo, como unos entre otros conocimientos logrados durante el taller. Como se verá más adelante, recién ante la pregunta específica sobre sus preferencias por uno u otro formato y por los desafíos encontrados, los participantes entraron en detalles y explicaciones en base a su experiencia.

La incongruencia humorística fue un aspecto altamente mencionado, en su mayoría a través de ejemplos y en algunos casos, a partir de la explicación de su mecanismo. Los recursos humorísticos fueron en mayor medida mencionados entre otros contenidos trabajados durante el taller, y a través de ejemplos. Dos participantes explicaron la incongruencia a partir de la ruptura que supone la personificación.

La consideración del lector y la valoración del humor gráfico como herramienta de expresión fueron dos categorías con las que no contábamos previamente, si bien al tema de los lectores se le destinó un encuentro del taller. Como se verá en detalle en el siguiente apartado, los recursos narrativos gráficos fueron especialmente destacados para mejorar la inteligibilidad de las producciones.

10.2.1 Niveles Lógico y Retórico

En la entrevista final se solicitó a cada participante una suerte de definición del género y un registro de la existencia y caracterización de cambios en su entendimiento del mismo si los hubiere. Las preguntas fueron: “Si vos le tuvieras que contar a tu mamá o a alguien, qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías? ¿Te parece que esto que entendés sobre el humor cambió desde el primer día a hoy? Antes de venir al taller, ¿vos pensabas lo mismo sobre el humor gráfico?”. Ambas preguntas nos permitieron recabar aquello que los participantes ponderan como sobresaliente en relación con el género y cuáles son los aspectos de sus concepciones del género que sufrieron un cambio producto del proceso de aprendizaje en esta experiencia. En la siguiente tabla (Tabla 10.1) se presentan las respuestas de todos los participantes.

Tabla 10.1

Respuestas de los participantes al grupo de preguntas referidas a los cambios en su entendimiento del humor gráfico

Particip.	Edad	“Si vos le tuvieras que contar a tu mamá o a alguien, qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?”	¿Te parece que esto que entendés sobre el humor cambió desde el primer día a hoy?
Natalia	10	<i>El HG es haciendo personajes, o sea, como chicos, dibujos que hacen chistes o no</i>	<i>Y un día hicimos viñeta seria, y otros días otra cosa. Y ahora vamos a hacer los cosos para hacer los carteles. (...) No. Y ahora sé. Pensé que era sólo para dibujar, para aprender a dibujar. L: Y en vez ¿qué te encontraste? N: Que era para hacer dibujos graciosos.</i>
Emilio	11	<i>Es sobre el tema de las... ¿cómo se llama? Historietas, de viñetas y todas esas cosas.</i>	<i>Si, porque al principio del taller estaba aprendiendo sobre los globos y esas cosas. Y ahora sé que son viñetas, cartuchos, carteles. (...) Cambió cosas. Porque al principio no sabía qué era tanto el humor, porque cuando me mostraron la hoja de firmar para que venga, pensé que era cosas de chiste y esas cosas. Y al final no, era de dibujar y esas cosas, lo que a mi más me gusta. L: Ah, vos pensabas que eran de chistes de... E: Humor. L: Ah, ¿pero de chistes que se contaban nomás, que no tenían que ver con dibujar...? E: No.</i>
Juliana	11	<i>Se trata de los humores, de las... no, no me acuerdo.</i>	<i>Porque pensé que... que era más para dibujar, o sea, era como que te enseñaban a dibujar, pero no. (...) Te mostraban videos, te... nos enseñaban lo de los globitos.</i>
Luis	11	<i>La representación de todos los actos, de todas las acciones.</i>	<i>Era de dibujos y de pintar y escribir. (...) (¿Y el último día?) Supe de qué era.</i>
Tomás	11	--	<i>Porque al principio yo no entendía nada, ni qué era viñeta y eso. Y al final yo entendía qué era viñeta, humor serio, las... las marcas. (...) Porque humor es algo gracioso. Pero eso fue antes de también saber que existía el humor serio. Que cuando me dijeron del humor serio, yo dije: “¿qué?”.</i>
Micaela	12	<i>Una nueva forma de expresarse, que lo hacés dibujando y que sirve para reflexionar, pensar o reírte.</i>	<i>Porque el primer día que vine al taller pensé que todo era historieta. No sabía que existía la viñeta única y eso.</i>
Sofía	12	<i>Son como caricaturas que van cambiando... En el sentido de final inesperado, y cambio de personajes, y todo eso.</i>	<i>Porque antes no... no sabía, ¿viste?, cuando vos decías, ¿cómo se llama esto?, que iban cambiando las caras, solamente hacía las mismas caras, algo así. (...) Eee... No, solamente yo pensaba que había uno nomás de humor gráfico, pero después está el humor serio y todo eso.</i>

Milena	13	<i>Hacés dibujos que tienen como un humor que hacen reír a las demás personas.</i>	<i>Si, porque antes ni idea lo que era el humor gráfico (...) ¡No sabía! Nunca había escuchado de humor gráfico ni nada.</i>
Silvana	14	<i>A través del HG se puede hacer reír, hacer recapacitar o mostrar algo que vos quieras decirle a todos, a través de un dibujo.</i>	<i>Pensé que era... que había sólo un tipo de humor, el humor cómico nomás, no sabía mucho del humor serio.</i>

La Tabla 10.1 muestra que los participantes elaboraron sus respuestas atendiendo a cualidades específicas relativas al menos a uno de los niveles del humor gráfico, y algunos lo hicieron poniendo en relación dos o más niveles. Los participantes destacaron como sus aprendizajes sobre el género humorístico gráfico categorías relativas a:

- La presencia de una incongruencia que marca la diferencia entre una producción gráfica y una producción gráfica humorística (nivel Lógico);
- Componentes visuales básicos (personajes, expresiones faciales) (niveles Retórico y Modal);
- La multimodalidad, más allá del conocido humor verbal oral (nivel Modal);
- Los formatos –viñeta única y tira-, destacando la viñeta única como un formato previamente desconocido (niveles Retórico y Modal);
- La posibilidad de expresión que este género permite a los autores, a partir de motivaciones diversas y éstas, en relación al efecto potencial buscado (nivel Pragmático);
- La incorporación de la motivación comprometida, que da lugar al “humor serio” (niveles Pragmático y Temático);
- La tematización posible en este género (nivel Temático).

La lectura de las respuestas literales en la Tabla 10.1 permite apreciar que algunos participantes plantearon estos cambios en términos de adquisición o ampliación de nuevos conocimientos (aprendizaje por crecimiento a partir de la explicitación del objeto de aprendizaje), evidenciada por expresiones como: “*Si, porque antes ni idea lo que era el humor gráfico. ¡No sabía! Nunca había escuchado de humor gráfico ni nada*” (Milena, 13 años) o “*Porque el primer día que vine al taller pensé que todo era historieta. No sabía que existía la viñeta única y eso*” (Micaela, 12 años). Además, explicitaron su *actitud*, a partir de explicar un cambio en su forma de concebir ciertas características y mecanismos. Este cambio de perspectiva incluye diferenciaciones progresivas e integración jerárquica para dar lugar a conceptos más abstractos o generales, a partir de una comparación temporal sobre los propios conocimientos y actitudes frente al género al inicio y fin del taller. Por ejemplo, el comentario de Tomás (11 años): “*Porque humor es algo gracioso. Pero eso fue antes de también saber que existía el humor serio*”,

da cuenta de la ampliación de su concepción de humor a partir de la integración de la motivación comprometida. Sofía (12 años) también compartió un aprendizaje similar: *“No, solamente yo pensaba que había uno nomás de humor gráfico, pero después está el humor serio y todo eso.”* Esta toma de conciencia puede haber sido promovida por el foco del taller, puesto en el empoderamiento de recursos, que excede –pero incluye- lo técnico, y nos permite evaluar que los participantes realizaron un aprendizaje por ajuste, logrando no solo complejizar su concepción del género al finalizar el taller, sino también percatarse de ese cambio.

Centrándonos ahora en el nivel Lógico, el mecanismo humorístico básico -la Incongruencia- fue mencionado espontáneamente a lo largo de la entrevista por siete participantes. El análisis a la luz de los indicadores de apropiación nos permite establecer matices en los enunciados. Micaela (12 años) fue la única participante que al iniciar la entrevista mencionó el “hacer chistes” de una manera denominativa, entre otros aprendizajes: *“aprendemos a expresarnos, a dibujar, a hacer chistes y que está bueno”*, sin expandirlo posteriormente ni tan siquiera volver a referirse a este mecanismo nodal.

Como es esperable debido a la imbricación entre los niveles Lógico y Retórico, la incongruencia fue abordada mayoritariamente a partir de ejemplificar su funcionamiento con recursos humorísticos. Por ejemplo, Emilio (11 años), con su primera producción grupal en mano (una viñeta única basada en una inversión, dada por personajes sentados en sillas del tamaño inapropiado para sus ocupantes, donde la de mayor tamaño ubicada delante de la otra, obstruye la visión al personaje que está detrás), expresó: *“Sí. Viste esta que al principio con Tomi y con Luis al principio esta no la entendíamos muy bien. Y luego como este tiene silla chiquita y este tiene grande, no lo deja ver, no lo deja tapar y así tiene, no puede ser...”*. Milena (13 años) también comparó una producción humorística de un dibujo a partir de la inversión: *“Este lo hice sola, así, no tenía mucha idea y me gustó el dibujo y lo hice nomás, me lo imaginé. Y bueno el otro, ya habían dado las imágenes que nos mostraban y todo eso. De cambio de roles, ese. (...) . O sea, acá no da gracia, esto es un dibujo nomás [señala primera producción]. En cambio acá sí, porque cambian los roles. El perro pasea a los nenes, en vez de que los nenes paseen al perro”*.

Natalia (10 años) explicó el mecanismo aludiendo al quiebre con lo esperado, donde interviene también la personificación, en tanto su personaje habla: *“Que son como gente que hace todo al revés. Porque cuando yo dibujo es todo al revés. En vez de lo que sí ocurre. Por ejemplo, en vez de que el dibujo, mitad canguro-mitad oso, en vez de que sea un oso, era mitad canguro”*. Sofía (12 años) también trajo a colación el final inesperado para explicar esa ruptura con lo cotidiano: *“O también hacer cosas con el final inesperado, o así como no tan cotidianamente, eso. (...) Porque viste en el*

último dibujo que yo hice habíamos puesto un lápiz y una goma (...) En vez de personajes así de personas. [L: Ahhh... ¿y qué sería lo cotidiano?] S: Siempre dibujar personas así <refiere al dibujo de personas de orden realista> y todo". A partir de una producción propia, además ejemplificó con el uso de la personificación.

Tomás (11 años), además recuperó el doble sentido. Sin mencionar el término específico, expresó: "*<Señalando su producción inicial> Que venía del trabajo el lápiz y aparece su amigo con una mina. Y la mina era... <gesticula para dar a entender el doble sentido>". También describió, a partir de su producción final, la metida de pata: "Porque algunas personas cuando ven una película quieren hacer lo mismo que la película pero después se dan cuenta que no pueden, y éste no se dio cuenta que no podía. Entonces trató de volar y se cayó."*

Otros participantes, como veremos en el siguiente apartado sobre el nivel Modal, explicaron la incongruencia a través de ejemplos en los cuales la articulación modal –a partir de una contradicción voluntaria- generaba una paradoja, si bien ninguno nombró este recurso humorístico con el término específico. Por ejemplo, Emilio (11 años) recordaba: "*Ah, sí, esos carteles que decían... que decían el que tenía un cartel que decía "no maltratar al perro" y a la vez lo estaba maltratando.*" Natalia (10 años): "*¿Sabés qué? Yo vi un dibujito que le pegaba a uno y después uno se ríe y después ese chico que le pegó al otro chico, le pegó al chico que se ríe y después se va diciendo "no apruebes la violencia", y ya había golpeado al chico (ríe).*"

10.2.2 Niveles Modal y Retórico

Como se observa en la Figura 10.2, todos los participantes destacaron algún aprendizaje en su Maestría Gráfica a nivel visual, en relación con un refinamiento de habilidades técnicas logradas durante el taller, gracias a la adquisición de conocimientos específicos, que resultaron en producciones más logradas y por lo tanto inteligibles. Muchas de estas declaraciones se construían a partir del contraste entre una valoración negativa de la producción inicial y una valoración positiva de la producción final. Un ejemplo de esto es lo que decía Milena (13 años) respecto de la caricatura que realizó como producción inicial: "*No sé, lo dibujé mal. No es que lo dibujé mal sino que lo dibujé así nomás como que dibujé a la persona la remera cuadrada así toda...*", en contraposición a su producción final: "*Acá como que empecé a dibujar como más los dibujitos así, como más forma.*"

Algunos participantes mencionaron avances a nivel general: "*aprender a dibujar (...) En los dibujos. Están más claros, mejor hechos*" (Micaela, 12 años). Otros

especificaron el hecho de aprender a dibujar determinados Recursos Narrativos Gráficos, que fueron trabajados durante todos los encuentros del taller. En el caso del cuarto encuentro, dedicado a la articulación modal, profundizamos en los mismos y sus funciones a través de ejemplos de viñetas creadas por adolescentes y profesionales.

En las entrevistas finales, entre los Componentes visuales básicos que se incluyen en el humor gráfico –aunque no son propios del género– los participantes mencionaron los personajes y en menor medida el escenario y objetos. El dibujo de los personajes resultó el más desafiante a nivel procedimental: “*(Aprendí a) dibujar mejor, porque antes dibujaba el palito nomás*” (Milena, 13 años). También destacaron los avances en el dibujo de las expresiones en los personajes. Entre ellos, Sofía (12 años) dijo: “*Y en los gestos. Que en la primera no los utilicé mucho y en la última los utilicé un montón. (...) Porque en la primera no sabía muy bien utilizarlos. O no sabía bien lo que eran tampoco*”.

Natalia (10 años) se refirió al dibujo de Objetos: “*Sí, porque aprendí a hacer cosas que yo nunca hice. (...) El sol, el árbol, esto... ¡todo! (...) Porque a mí no me sale muy bien el sol y... acá salió. (...) Porque el sol antes no me salía, las nubes tampoco. Yo antes las nubes las hacía así, como rulos*”. Tomás (11 años) destacó como uno de sus aprendizajes la atención a los detalles: “*En ésta, si hubiera sido el último trabajo le pondría ventanas y todo*”. Más adelante en la entrevista, agregó: “*Porque lo hice con más intención y tenía más detalles, por eso*.”

Milena (13 años) también destacó sus mejoras y además las relacionó con los materiales disponibles en el taller (libros de dibujo y humor gráfico): “*Dibujé un poco mejor, porque antes no dibujaba. Con los libros que había y todo eso. (...) Dibujar mejor, porque antes dibujaba el palito nomás*”.

Como se observa en la Figura 10.2, la mayoría de los participantes señaló que su aprendizaje incluía haber conocido uno o más Recursos Narrativos Gráficos. Estos fueron mencionados a modo de enumeración de contenidos. De mayor a menor frecuencia de mención, fueron los siguientes: carteles, globos de diálogo, cartuchos, líneas de movimiento, ideogramas y onomatopeyas. Cabe destacar que algunos participantes se valieron de una estrategia discursiva para dar cuenta de algunos de sus aprendizajes, por ejemplo al utilizar términos aproximados. Por ejemplo, Tomás se refirió a las líneas de movimiento como “*marcas*”. Dos participantes destacaron la inclusión de los Recursos Narrativos Gráficos como “*ayudas*” para mejorar su producción: “*A hacer mejor los cuerpos, ayudar con los cartelitos, los escenarios, todo eso*” (Silvana, 14 años).

Siete participantes también mencionaron los Desafíos que les suponía el dibujo. Algunos detallaron esos desafíos en relación al Formato –como se verá más adelante–, destacando la dificultad de dibujar los personajes iguales en todas las viñetas de una

tira *“Porque tenés que hacer el mismo escenario y tratar de hacer el mismo personaje”* (Silvana, 14 años). Otros destacaron el desafío de dibujar “todo” en una única viñeta. Algunos participantes reconocieron como desafío lograr una representación inteligible *“Tenés que expresar bien los temas que está hablando”* (Emilio, 11 años).

La Escritura fue mencionada únicamente por dos participantes, quienes valoraron un refinamiento en la misma. Micaela (12 años) destacó que *“ahora la letra está más clara”*. Natalia (10 años) también evaluó una mejoría en su escritura y lo relacionó con las condiciones y contexto del taller, que le resultó favorable: *“A escribir más bien. Esta me salió más bien. Esta letra. (...) Porque en la escuela escribo medio mal. Porque en la escuela escribo más mal estas letras sino. Como que la seño escribe re rápido en el pizarrón y yo no alcanzo a escribir porque escribo así nomás. (...) Porque en este fue más tranquilo. En la escuela no es tan tranquilo. Ajá, porque la seño escribe enseguida y dice... Como que si enseguida terminamos e hicimos apenas una letra y ya está. Terminamos. Hay que terminar”*.

En estos ejemplos se observa un registro y explicitación de los *objetos* del aprendizaje, pero también de la *actitud*, al reconocer mejorías en la producción gráfica para redundar en detalles reconocibles y/o textos inteligibles así como en la propia disposición al hacerlas.

Además, identificamos en algunos participantes comentarios en los que explicitan el *self*. Natalia, con sus declaraciones en torno a la escritura reflexiona sobre las *condiciones* que inciden en sus *resultados*, valorando como positivo el ritmo “tranquilo” del taller en comparación con objetivos tal vez desconectados del proceso de producción y del sentir de los involucrados (“hay que terminar”), donde reconoce que se limitan sus posibilidades.

Emilio (11 años) mencionó cómo la maestría adquirida en el dibujo le estaba ayudando en otros espacios: *“Porque a veces hacemos el tema de los globos y dibujos y esas cosas, y me está re ayudando (...) Por ejemplo en plástica o en... no sé, en otra clase, cuando vas a una clase a pintar o algo así.”* Milena, al comparar su producción inicial y final, añadía que una la hizo sola, con su imaginación, únicamente porque le había gustado el dibujo y la otra pudo hacerla en base a lo trabajado en el taller. Implícitamente, Milena reflexiona sobre su propio accionar y los recursos disponibles en uno y otro caso.

Respecto de la categoría Multimodalidad, es necesario detallar que durante los encuentros del taller trimestral (ver planificación detallada en Tabla 5.2), en cada encuentro hicimos referencia a la articulación entre los modos visual y verbal, explicitando el rol de cada uno en la producción discursiva, así como las formas de su articulación a través de viñetas únicas y/o tiras realizadas por profesionales y

participantes de talleres previos. Particularmente, en el cuarto encuentro presentamos viñetas realizadas por participantes de talleres previos, para analizar conjuntamente instancias de complementariedad en el uso de modos, predominio de uno u otro, redundancia y contradicción. Asimismo, repasamos algunos recursos específicos del género, por ejemplo el uso de cartuchos, y sus posibles usos para colaborar en la complementariedad sin caer en la redundancia. En aquel encuentro se realizó una entrevista grupal post-producción en la cual les preguntamos: “¿Cómo decidieron qué dibujar y qué escribir? ¿Cómo relacionaron lo que dibujaron con lo que escribieron? ¿Tuvieron en cuenta qué aportaba el dibujo y qué aportaba el lenguaje escrito?”, entre otras preguntas. Asimismo, en el quinto encuentro, en el cual tratamos el humor serio, se trabajó la contradicción modal intencional que un autor puede crear para dar cuenta de paradojas, contradicciones que ocurren en la vida cotidiana, a través de una viñeta que aborda el tema de la contaminación (un avión que evidentemente contamina –a nivel visual por el humo que expira- mientras despliega un cartel que dice “No a la polución”).

Para profundizar en los desafíos que los participantes encontraran en la articulación modal, en la entrevista final les preguntamos acerca de ello a través de las siguientes preguntas: “Durante los talleres vimos que se pueden usar dibujos y también palabras, lenguaje escrito, para crear humor gráfico, ¿te acordás? ¿A vos cómo te resultó esto de crear humor utilizando dibujos y lenguaje escrito? ¿Te parece que utilizaste uno más que el otro? ¿Por qué?”.

En la siguiente tabla (Tabla 10.2) se muestran las respuestas de los participantes a las preguntas específicas y aquellos pasajes en que hicieron referencia a la articulación modal en otro momento de la entrevista. En la columna “Categorías de análisis adjudicadas” se ubican descripciones analíticas y cuando es pertinente, se mencionan las categorías correspondientes a las dos dimensiones.

Tabla 10.2

Respuestas a las preguntas sobre Multimodalidad realizadas a los participantes

Particip.	Preguntas específicas	Categorías de análisis adjudicadas	Se refiere en otro momento de la entrevista	Categorías de análisis adjudicadas
Natalia	Emmm, no sé. Siempre digo no sé. (...) Más dibujos que palabras. (...) Porque cuando dibujás esto, esto y después escribís las palabras.	Actitud epistémica: Dificultad para responder Predominio visual	Porque primero tenía que escribir y después hacer el globo, y yo hice el globo y después escribí. (...) Pero primero hice el globo más grande así me entraban todas las palabras, pero en ésta no.	Explica cómo resolver el desafío de articular modos en un Recurso narrativo gráfico. Recurso humorístico (paradoja) creado a no.

			(...) Porque cuando escribís primero, ahí sabés el tamaño del globo. (...) ¿Sabés qué? Yo vi un dibujito que le pegaba a uno y después uno se ríe y después ese chico que le pegó al otro chico, le pegó al chico que se ríe y después se va diciendo “no apruebes la violencia”, y ya había golpeado al chico (ríe).	partir de la contradicción modal. Contenido temático Motivación comprometida.
Emilio	No, me resulta más fácil el... ay... (...) Si. Viste esta que al principio con Tobi y con Luis al principio esta no la entendíamos muy bien. Y luego como este tiene silla chiquita y este tiene grande, no lo deja ver, no lo deja tapar y así tiene, no puede ser...	Actitud: Dificultad para responder Ejemplifica a partir de la descripción de una viñeta	Ah, si, esos carteles que decían... que decían el que tenía un cartel que decía “no maltratar al perro” y a la vez lo estaba maltratando.	Ejemplifica articulación modal a través del recurso humorístico (paradoja) creado a partir de la contradicción modal, y a través de una viñeta, de motivación comprometida.
Luis	Mmmm... difícil. (...) Pooooor... (silencio). (...) Porque tenés que escribirlo y hacer el globito.	Dificultad para responder Explica a partir de la utilización de un recurso narrativo gráfico	Era de dibujos y de pintar y escribir.	Denominación del objeto
Tomás	Si, me parece más fácil. (...) Porque puedo explicar todo sólo dibujando. Escribir es como que ya le da más... como... no sé algo... auch! (...) Como... ay, es que no sé cómo explicarlo. Emmm... (...) Por ejemplo ésta sino tendría globos no se entendería nada. Porque está así, habla, sigue hablando y se cae. (...) Acá no tanto, pero no se entiende sin el globo.	Actitud: Dificultad para responder Explica Ejemplifica con una viñeta, a partir del uso de recurso narrativo gráfico: globo Consideración del lector	Porque era algo, por ejemplo ese del avión que dice “no a la contaminación” y él estaba contaminando igual.	Ejemplifica articulación modal a través del recurso humorístico (paradoja) creado a partir de la contradicción modal, y a través de una viñeta de motivación comprometida.
Juliana	--		--	
Micaela	Fácil (...) Cuando lo hago en grupo, pero sola no me sale. (...) Porque por ahí no me sale hacer algo y mi compañera o mi compañero me ayuda y congeniamos las dos ideas que tenemos sobre el dibujo.	Valoración positiva. Menciona condiciones (otros)	----	

Sofía	Ah, si, no me resultó tan desafiante. (...) Porque pensaba en lo que iban a decir, así... O ponía los cartuchos para que se dieran cuenta que estaba triste, o algo así. (...) Si, más dibujo que escritura. (...) Como escribir más para que se den cuenta o algo así.	Explica funcionalidad en relación con Consideración del lector: legibilidad Ejemplifica con recursos narrativos gráficos. Predominio visual, verbal aclara Actitud	--	
Milena	Es mejor, o sea, está bueno combinar los dos porque ayuda a que sea más entendible, que entienda más lo de... combinarlos que estar separados igual. (...) Porque, o sea, en el dibujo, no sé, yo utilicé más los dibujos, no escribía tanto. A veces cuando no se entendía muy bien el dibujo, sí ponía. (...) Eh, no. O sea, no, me gusta más cómo queda con dibujo, le da más gracia ver a los personajes ahí.	Valoración positiva. Explica funcionalidad en relación con Consideración del lector: legibilidad Predominio visual Actitud	Cuando empezamos a dibujar eso de las tiras, eso del humor negro que era... no, no era eso, era que tenía... era que vos dibujabas algo y con la gracia también tratabas de decir otra cosa. Ponele, lo que había dibujado yo, una de un oso polar que decía "ayuda", que se estaba derritiendo.	Ejemplifica articulación modal a través del recurso humorístico (paradoja) creado a partir de la contradicción modal, y a través de una viñeta, de motivación comprometida.
Silvana	Me gustó porque es como que le das vida al personaje a través de lo que escribís. (...) Dibujo. (...) No sé, porque capaz a veces no se me ocurría qué podían decir. Porque capaz no complementaban los dos con el escenario o el lugar donde estaban situados. (...) Como para resaltar algo que quieras que diga el personaje que esté muy bueno, ya que aunque sea serio, sea cómico.	Valoración positiva Explica a través de personaje y de la creación de incongruencia Predominio visual Actitud	Que es algo para hacer reír a otro, que se usa dibujo, viñeta, todo eso. Es como que le estás leyendo pero además de estar leyendo al otro, le estás dibujando, como transmitiendo lo mismo, pero en dibujo. (...)	Explica multimodalidad en relación al género Ejemplifica redundancia intermodal

Cinco participantes refirieron a la Multimodalidad de manera espontánea. Luis (11 años) y Natalia (10 años) la abordaron a nivel procedimental, en el primer caso únicamente valorando la dificultad de articular modos en un recurso narrativo gráfico, y en el segundo caso a través de la explicación de la manera en que resolvió el desafío para resultar en una producción inteligible. Cuatro participantes trajeron a colación ejemplos de viñetas de motivación comprometida y sobre contenidos temáticos socio-políticos, en las cuales un recurso humorístico -la paradoja- era creado a partir de la contradicción modal. Silvana (14 años) explicó la multimodalidad en relación al género,

mencionando los modos con los cuales se puede crear significado, si bien desde la teoría de la multimodalidad cada modo permite comunicar de una manera única y no serían intercambiables.

En cuanto a las preguntas específicas sobre la articulación modal, notamos que los dos participantes que no pudieron responderlas eran los menores (Natalia y Juliana), por lo cual creemos que estas preguntas resultaron complejas. En el caso de Tomás (11 años), respondió vagamente a la pregunta abierta sobre cómo le resultó la articulación modal, y al preguntarle si había utilizado algún lenguaje más que otro y por qué, al principio respondió que usaba más el dibujo. Sin embargo, durante su propia respuesta cambió de parecer y pudo ampliar su respuesta inicial y relativizarla a través de la observación de una producción concreta, lo cual le permitió una visión más amplia de la articulación modal. Se observa aquí cómo la situación de entrevista, en la cual además están presentes y disponibles las producciones para su manipulación, constituye un contexto propicio para pensar y re-pensar-se en relación con diversas temáticas.

En el caso de Milena (13 años), al inicio de la entrevista espontáneamente ejemplificó el humor serio a partir del efecto incongruente obtenido por una contradicción modal en una viñeta sobre contaminación. Hacia el final de la entrevista, cuando se le preguntó específicamente por la articulación modal, Milena pudo explicitar con otras palabras, los aportes de la articulación modal a la inteligibilidad.

La mayoría de los participantes declararon que utilizaron más el modo visual que el verbal, lo cual es esperable en este género. Algunos participantes valoraron la articulación modal para mejorar la inteligibilidad de las producciones, a partir de explicar el funcionamiento, dando cuenta además de la consideración del lector.

10.2.3 Niveles Pragmático y Temático

La producción humorística gráfica como Herramienta de Expresión fue destacada en estos términos. Tomás (11 años), decía: *“porque es muy copado hacer esto, porque es como expresarte con dibujo y todo, está bueno”*. Más adelante comentó que ahora que sabía más, podía mostrar lo creado: *“Porque si, ahora sé. Porque si un día quiero hacer algo o estoy aburrido, quiero mostrar algo, lo puedo dibujar y ya sé qué son viñetas, puedo enseñar eso”* y agregaba: *“en el cuaderno que me dieron empecé a dibujar un montón de cosas”*. Emilio (11 años), también comentó cómo incorporó la producción gráfica a su actividad cotidiana y para compartir con otros: *“Desde el primer día de humor gráfico, a la tarde cuando fui a mi casa bajé una imagen y la copié así con mi Tablet y me empezó a gustar dibujar y todas esas cosas de humor gráfico y ahora tengo hojas para mostrar.”*

Otras dos participantes explicaron con más detalle: Micaela (12 años): *“Aprendés a expresarte de otra manera. (...) Hay muchas cosas donde podemos expresarnos y una es hablando, pero también está bueno aprender a expresarte dibujando o con una historieta o algo así”*. Silvana (14 años) *“A mí me costaba mucho expresarme y ahora como que en el taller me expreso más, a través del dibujo”*.

Observamos en estas declaraciones aspectos ligados a la identidad de los participantes (el *self* o sí mismo, según los niveles de explicitación de Dienes y Perner, 2002), en tanto dan cuenta de cambios en sus propios gustos y habilidades y posibilidades, y hasta en sus actividades cotidianas.

Otra de las categorías pragmáticas que seis participantes dieron cuenta en sus respuestas fue la Consideración de un Lector potencial de los textos humorísticos, contenido que también mereció un abordaje en profundidad en uno de los encuentros del taller. Mencionaron diferentes aspectos que un autor debe cuidar para lograr la inteligibilidad. Algunos lo vincularon con la utilización de Recursos Narrativos Gráficos. Por ejemplo, Tomás (11 años) decía: *“Por ejemplo ésta sino tuviera globos no se entendería nada. Porque está así, habla, sigue hablando y se cae”*. Sofía (12 años): *“Porque pensaba en lo que iban a decir, así... O ponía los cartuchos para que se dieran cuenta que estaba triste, o algo así”*.

Micaela (12 años) consideró al lector desde la utilización del Formato, enfatizando aspectos de coherencia (Saraceni, 2003): *“Porque en la tira... o sea hay una secuencia que te va contando y es más fácil de entender y para que el que lo mire entienda, tienen que estar los dibujos iguales y todo eso”*.

Milena (13 años) hizo alusión al lector en relación con la posibilidad de valerse de ambos modos para crear sentido: *“Es mejor, o sea, está bueno combinar los dos porque ayuda a que sea más entendible, que entienda más lo de... combinarlos que estar separados igual (...) Porque, o sea, en el dibujo, no sé, yo utilicé más los dibujos, no escribía tanto. A veces cuando no se entendía muy bien el dibujo, sí ponía.”*

En cuanto a la motivación, a continuación (Tabla 10.3) se presenta con las respuestas a la preguntas específicas: *“Durante los encuentros vimos que podemos hacer humor para divertir y también vimos otro tipo de humor: el humor serio. ¿Qué te pareció trabajar el humor serio? ¿Te esperabas que se pudieran abordar con humor temas como los que vimos durante ese taller sobre humor serio? ¿Te parece importante que exista esta clase de humor? ¿Por qué?”*, así como a las referencias en otros momentos de la entrevista.

Tabla 10.3

Respuesta de los participantes ante las preguntas sobre motivación del autor

Particip.	Preguntas específicas	Categorías de análisis identificadas	Se refiere en otro momento de la ent.	Categorías de análisis identificadas
Natalia	Bien (...) Si. En vez de hacer humor serio yo hice todos graciosos. (...) ¿Sabés qué? Yo vi un dibujito que le pegaba a uno y después uno se ríe y después ese chico que le pegó al otro chico, le pegó al chico que se ríe y después se va diciendo "no apruebes la violencia", y ya había golpeado al chico (ríe).	Valoración positiva. Mención motivación lúdica. Ejemplificación de motivación comprometida a partir de una viñeta sobre violencia, función denuncia social.	Que era para hacer dibujos graciosos. (...) Y un día hicimos <i>viñeta seria</i> , y otros días otra cosa. Y ahora vamos a hacer los cosos para hacer los carteles. (...) Le diría que es para dibujar y para divertirse.	Mención motivación lúdica Motivación comprometida (término próximo)
Emilio	Me pareció muy lindo porque ahora puedo reflexionar de las cosas que están bien o mal. (...) Si, porque podés reflexionar sobre los temas mal que hacés.	Valoración positiva. Explicación motivación comprometida, función reflexión.	Si! Los tipos de humor, me agarré más a ellos, a los tipos de humor. Porque está humor serio, humor... (...) Aprendí sobre todo el humor serio y humor cómico y esas cosas.	Mención motivación lúdica y comprometida
Luis	Mmmm... Bien.	Valoración positiva.	--	
Tomás	Eh, bien, porque me ayuda a que también... me dio la idea de que también además de todo de reírse hay cosas serias en la vida. (...) Si, porque... como que da enseñanzas, digamos.	Valoración positiva. Explicación motivación comprometida, función reflexión, enseñanza.	Porque yo antes no sabía que existía el humor serio, y ahora que sé, es como más fácil y me voy a acordar más. (...) Mmm, si. Porque humor es algo gracioso. Pero eso fue antes de también saber que existía el humor serio. Que cuando me dijeron del humor serio, yo dije: "¿qué?".	Mención motivación lúdica y comprometida
Juliana	El humor serio. Bien. (...) Porque... porque ayuda a los demás, a los... a los...ee... ay no.	Mención motivación comprometida, función ayuda	--	
Micaela	Bueno, porque está bueno reflexionar y no sólo reírte o usar la... también el tema de la hipocresía. (...) Y, es por algo que se nota mucho en la sociedad.	Valoración positiva. Mención motivación lúdica y comprometida, función denuncia social. Contenido temático: hipocresía	Que es una forma nueva de expresarse, que lo hacés dibujando y que sirve para reflexionar, pensar o reírte.	Explicación de motivación comprometida y lúdica: expresión, reflexionar, pensar, reír.
Sofía	Estaba bueno, porque en vez... yo igual dije que el humor serio eran así como chistes malos o no eran chistes. Y en realidad tenían algunos chistes, pero también	Valoración positiva. Motivación comprometida (mixta), explica función reflexión.	No, pero, o sea, para hacer una viñeta tenés que hacer tiras y de ahí, haciendo como algo humorístico o algo para reflexionar, algo así.	Mención motivación lúdica y comprometida

	<p>otras cosas eran para reflexionar.</p> <p>(...) Si, porque... ¿Viste que la palabra te dice "serio"? Y había algunas imágenes que te hacían reír.</p> <p>(...) No. O sea, por un lado te hacía reír, pero por el otro era para reflexionar porque estaba haciendo discriminación.</p>		<p>(...) No, solamente yo pensaba que había uno nomás de humor gráfico, pero después está el humor serio y todo eso.</p>	
Milena	<p>Y no sé, está bueno porque el humor serio es para avisarle a otras personas lo que está pasando o no lo que no.</p> <p>(...) Eh, si, porque le hace ver a la gente cosas. Le hace mostrar a la gente cosas de lo que hacen o lo que está pasando.</p>	<p>Valoración positiva. Motivación comprometida, explica función alerta.</p>	<p>Cuando empezamos a dibujar eso de las tiras, eso del humor negro que era... no, no era eso, era que tenía... era que vos dibujabas algo y con la gracia también tratabas de decir otra cosa.</p> <p>Ponele, lo que había dibujado yo, una de un oso polar que decía "ayuda", que se estaba derritiendo.</p> <p>(...) Que hacés dibujos que tienen como un humor que hacen reír a las demás personas.</p>	<p>Explicación motivación lúdica y comprometida.</p> <p>Ejemplificación con viñeta sobre contaminación.</p>
Silvana	<p>Está bueno porque es una manera de hacer recapacitar a todos, pero siempre por ahí en chiste.</p> <p>(...) Si, porque hay gente que es seria, pero también hay que hacerlos reír y todo eso.</p>	<p>Valoración positiva. Motivación comprometida (mixta), explica función reflexión.</p>	<p>Es, e... que a través del humor gráfico se puede hacer reír, hacer recapacitar o mostrar algo que vos quieras decirle a todos, a través de un dibujo.</p> <p>(...) No, pensé que era... que había sólo un tipo de humor, el humor cómico nomás, no sabía mucho del humor serio.</p>	<p>Explicación motivación lúdica y comprometida.</p>

Tal como describieron los propios participantes al destacar sus principales aprendizajes en relación con el género y como se muestra la Figura 10.2, la diferenciación conceptual referida a los tipos de humor que comprende el género humorístico resultó significativa para los mismos. Los participantes extendieron la motivación lúdica al crear humor resaltando que, a diferencia de lo que sabían cuando iniciaron el taller, el humor gráfico no está únicamente destinado a divertir a un lector, sino que pueden existir otros propósitos que hemos llamado en este trabajo "comprometidos" y que durante el taller se trabajaron bajo el término "humor serio". Las explicitaciones sobre alcance del propio conocimiento dan cuenta de un aprendizaje por ajuste.

La mayoría valoró positivamente que exista este tipo de humor. Mencionaron la posibilidad de reflexión, alerta, denuncia social que este tipo de humor permite. Particularmente los participantes de menor edad pudieron ejemplificar y explicar el funcionamiento del humor serio ante las preguntas específicas.

De los nueve participantes, siete ejemplificaron el humor serio con determinados Contenidos Temáticos. Cuatro participantes hicieron referencia particularmente a la denuncia de la hipocresía, tema presente en las viñetas que presentamos durante el taller, y al cual hicimos referencia en el encuentro en que trabajamos sobre humor serio. Asimismo, este contenido fue abordado por varios participantes en sus producciones.

10.2.4 Niveles Modal y Retórico. Preferencias y desafíos del Formato

Inicialmente comentaremos aquellas referencias que los participantes hicieron sobre el Formato de manera espontánea. Cuatro participantes reconocieron la viñeta única como uno de los contenidos que amplió su concepción del género. Por ejemplo Micaela (12 años) dijo: *“Porque el primer día que vine al taller pensé que todo era historieta. No sabía que existía la viñeta única y eso”*. Tomás (11 años) decía: *“Porque al principio yo no entendía nada, ni qué era viñeta y eso. Y al final yo entendía qué era viñeta, humor serio, las... las marcas. Los paisajes, los recursos y eso”*.

Este hincapié en la viñeta única, que al parecer les llamó más la atención que la tira, puede obedecer a la novedad que este formato significó para ellos, en contraposición con la tira y la historieta, forma discursiva más familiar para los participantes. Las menciones a la tira, si bien fueron también cinco de manera espontánea, se incluían entre otros contenidos a modo enumerativo. Por ejemplo Milena (13 años): *“Era de, o sea los temas que fue la tira, bueno estuvo el humor serio, después el cambio de roles...”*

En la entrevista final incluimos dos preguntas específicas sobre los formatos: “En los talleres trabajamos tiras y viñetas únicas, ¿te acordás? ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer? ¿Por qué? ¿Y hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer? ¿En qué aspectos? ¿Por qué?”. Estas preguntas fueron una suerte de excusa para que los participantes pudieran comunicar acerca de las restricciones y exigencias de cada formato y su incidencia en las elecciones que debían hacer como autores.

Respecto de la primera pregunta, las preferencias fueron muy parejas: cinco participantes eligieron la tira y cuatro la viñeta única como formato preferido. El interés de las respuestas no radica en cuál es el formato preferido, sino en cómo las

justificaciones que respaldan una u otra elección ponen en relación las respectivas restricciones con oportunidades y exigencias cognitivas de grano fino. A continuación presentamos el análisis de sus respuestas, para lo cual se decidió recopilarlas con relación a ambos formatos por separado.

Viñeta única:

La viñeta única fue valorada por tres participantes en términos de las posibilidades de expresión: *“Porque con un solo dibujo podés expresar todo y es más fácil hacerlo en una viñeta que hacerlo en varias, porque no es fácil hacer el mismo personaje igual”* (Micaela, 12 años). Aquí se aprecia además una valoración en términos de lo sencillo que resulta a nivel procedimental. Sofía (12 años), lo expresaba del siguiente modo: *“Es como que... es como tomar una foto y captás el momento justo”* (Sofía, 12 años).

Para cuatro participantes representó el formato más desafiante, dado que el autor debe “ingeniárselas” para incluir todo lo que se propone en un solo espacio:

“Pero en la viñeta única a veces no es tan fácil expresar todo lo que querés en una sola viñeta o en un solo dibujo” (Micaela, 12 años).

“Porque era difícil de mostrar en un dibujo solo lo que yo quería poner. Porque por ahí yo quería mostrar algo y no se podía solamente hacerla en una y me las tenía que ingeniar para ponerla en una sola viñeta” (Milena, 13 años).

Un solo participante (Emilio, 11 años) explicó lo mismo pero desde la perspectiva del lector: *“porque en éste <viñeta única> tenés que entenderlo de una porque no podés entenderlo en diferentes partes”*.

Los participantes mencionaron también dificultades. En particular en lo referente a la inclusión del movimiento al momento de graficar los personajes: *“Porque estás en grupo y... y no podés hacer que los personajes se muevan, pero en la... En la tira ahí sí podés hacer como que se mueven”* (Juliana, 11 años). Cabe destacar que Juliana realizó viñetas únicas en grupo, por lo cual la dificultad mencionada estuvo condicionada a la restricción de ser dos o tres personas trabajando sobre una hoja.

Tira:

Los participantes mencionaron las posibilidades de expresión que este formato permite a partir de:

- la secuencia espacial de la tira, que permite “explicarle mejor al lector”. En palabras de Micaela (12 años): *“Porque en la tira... o sea hay una secuencia que te va*

contando y es más fácil de entender y para que el que lo mire entienda, tienen que estar los dibujos iguales y todo eso". Aquí Micaela hace referencia a la cohesión interviñeta que deben tener los componentes graficados. Esta secuencia también es la que facilita la representación del movimiento –si bien en rigor esto es posible en ambos formatos, en la tira la temporalidad fragmentada espacialmente asoma como otro recurso para hacerlo: *"En la tira ahí sí podés hacer como que se mueven"* (Luis, 11 años).

- utilizar recursos específicos que la viñeta única no permite, tales como el cambio en el ángulo de toma y diferentes planos: *"porque en los diferentes cuadros podías acercar, o mirar desde diferentes lados al personaje"* (Silvana, 14 años).

- la representación de la temporalidad: *"Que la viñeta única entra todo en una sola toma. Y acá <tira> es como que va pasando el tiempo"* (Tomás, 11 años).

- la inclusión de más detalles.

Los desafíos mencionados por los participantes refirieron al hecho de "tener que pensar más" para decidir los componentes de cada viñeta: *"porque tenés que pensar en lo que va a ser y en lo que no. O sea, si era de chiste, si era triste... como que estaba caminando y hacer las expresiones, así"* <refiere a una de sus propias producciones durante el taller, en la cual el personaje iba cambiando de expresión> (Sofía, 12 años), y al logro en la consistencia de los personajes y escenarios: *"Porque tenés que hacer el mismo escenario y tratar de hacer el mismo personaje"* (Silvana, 14 años).

Podemos así observar que las preguntas andamiadas permitieron a los participantes focalizar en diversos aspectos y explicitar algo más que el *objeto* para en vez explicitar aspectos referidos a la propia actitud. Básicamente, en sus respuestas los participantes lograron identificar diferentes dificultades y/o demandas cognitivas en relación con cada formato y recuperar cómo las sortearon.

10.3 Conclusiones

La entrevista realizada, al interesarse por los puntos de vista de los participantes del taller trimestral acerca de los aspectos del humor gráfico tratados habilitando vías multimodales de comunicación y andamiando la focalización en los diferentes niveles del humor gráfico, nos permitió identificar toda una gama de contenidos y formas de aprendizaje, considerando también sus concepciones acerca del género humorístico gráfico y en algunos casos, cambios en las mismas.

El hecho de tener a disposición las propias producciones colaboró como disparador para recuperar experiencias y contenidos trabajados, así como para repensar las propias elecciones en la creación gráfica. Además, observamos que en ocasiones los participantes mencionaban "espontáneamente" algún contenido de

manera vaga o a partir de un ejemplo, pero una vez andamiados por la entrevistadora a partir de las preguntas específicas con o sin la utilización de las producciones, con frecuencia utilizaban términos específicos y algunos elaboraban explicaciones en detalle.

El análisis cualitativo integrado de las entrevistas al término del taller nos condujo a evaluar que los objetivos de esa experiencia educativa básicamente se cumplieron. En consonancia con lo esperable según el diseño y los objetivos del taller trimestral, los participantes lograron desplegar una variedad de recursos comunicativo-cognitivos con diversos grados de apropiación de formas y usos convencionales. Su participación en el taller, en un contexto con otros, diseñado para que puedan crear libremente sus espacios de problema, habilitó este despliegue, así como también una complejización y refinamiento de los recursos implementados. Como parte del diseño, valoramos como satisfactoria la participación en el primer encuentro a modo introductorio y la posibilidad posterior de anotarse en el taller de humor gráfico que culminaría con una Muestra abierta a la comunidad. Esto convocó a los adolescentes realmente interesados y ofició de una suerte de compromiso para asistir de forma regular.

En las entrevistas, los participantes pudieron explicitar diversos contenidos y otros aspectos de sus aprendizajes. Identificaron aspectos de las condiciones del taller que resultaron positivas para favorecer el bienestar así como las producciones, como el hecho de contar con un ambiente tranquilo y con la libertad de dibujar lo que quisiesen. La Muestra abierta como gran proyecto grupal final también motivó a los participantes, en tanto consistió en “un reto de la vida”. El taller grupal propició también la conformación de amistades.

Dieron evidencia de un gran despliegue agentivo con que abordaron el espacio de problema configurado en y para la creación humorística, que les permitió explorar, ensayar, elegir y expresar sus perspectivas. Valoraron el hecho de haber tenido la libertad de crear gráficamente por sí mismos. Además, algunos participantes se apropiaron de la actividad y la incorporaron a otros contextos, punto clave que da cuenta de la eficacia del aprendizaje (Pozo, 2008), cuestión mencionada por cinco participantes.

En sintonía con lo planteado en el Capítulo 4, las concepciones no constituyen bloques de ideas sobre una temática que se poseen y transmiten, y tampoco se dan a conocer a un interlocutor de una vez o ante una pregunta o estímulo específico, sino que se construyen y se comunican a través de diferentes formas, tiempos y contextos. En términos generales, podemos decir que los participantes manifestaron cambios en sus posibilidades de creación humorística gráfica y lo hicieron a partir de valoraciones sobre sus producciones, sobre las cuales pudieron además identificar aspectos no

logrados y/o sobre los cuales volverían, así como a partir de compartir con la entrevistadora nuevos logros en otros contextos (especialmente en asignaturas escolares relacionadas con Plástica) y actividades que incorporaron a su quehacer cotidiano (dibujar para mostrar, conservar producciones en un cuaderno propio). Asimismo mencionaron aquellas condiciones del taller que favorecieron la creación gráfica.

Por otra parte, pudieron registrar y comunicar sus aprendizajes dando cuenta de un amplio repertorio de conocimientos relativos al género humorístico gráfico, que abarcó los cinco niveles que contemplamos en esta tesis. Los participantes comprendieron aspectos clave del género, que lo diferencian de otros modos semióticos a través de los cuales se puede crear humor, así como de otras producciones gráficas. El mecanismo básico –la incongruencia- fue abordado por más de la mitad de los participantes, tanto a partir de términos próximos, como de ejemplos o explicaciones. En ocasiones, los participantes se basaron en la recuperación de viñetas trabajadas durante el taller o de creaciones propias para dar cuenta de la incongruencia a través de recursos humorísticos, tales como la paradoja, la inversión de roles, el doble sentido, las metidas de pata y la personificación, todos ellos, como vimos en la revisión teórica, esperables como parte del repertorio humorístico de los adolescentes.

Identificaron las motivaciones que pueden tener los autores para crear humor y que resultan en los dos tipos de humor trabajados en el taller –lúdico y serio. El humor serio sirvió como puntapié para mencionar contenidos temáticos y resultó ser uno de los contenidos que amplió las concepciones de los participantes sobre el género. Esto nos hace pensar que quizás la representación social más difundida acerca del humor gráfico sea la de un tipo de comunicación ligada al disfrute y al juego, de modo que su reconceptualización en términos de juego con los modos semióticos, pero que pueden responder a motivaciones que no son necesariamente lúdicas, se inscribe en contextos de enseñanza intencional.

En cuanto al formato, la preferencia por tiras o viñetas únicas se distribuyó entre los participantes. Al justificar sus predilecciones, los participantes desplegaron una percatación aguda de algunas restricciones y exigencias de cada uno, aspectos que recuperaron de forma notablemente ajustada a las especificidades del formato analizadas por los especialistas, tal como se describió en el Capítulo 2.

Respecto de la tira, la construcción de una historia fragmentada en viñetas que funcionan fraccionando el tiempo y el espacio (McCloud, 1994) es una característica que los participantes valoraron como facilitadora de la producción. Asimismo y tal como describe Saraceni (2003), los participantes han atendido a la dedicación y esfuerzo requeridos para lograr cohesión y coherencia en las producciones de modo que sean

inteligibles, permitan conectar diferentes campos semánticos, y susciten la inferencia esperada en el lector. Además, los participantes dieron cuenta de los procesos cognitivos y metacognitivos que se ponen en juego para crear humor gráfico, en ambos formatos. La mención acerca de la planificación, que requiere focalizar y seleccionar información relevante para cada viñeta o para la única viñeta, fue destacada para ambos formatos.

La viñeta única, reconocida como uno de los contenidos trabajados en el taller que amplió las nociones del género de los participantes, fue considerada desafiante en términos de la exigencia de condensación y síntesis, así como de la organización que demanda si tiene que realizarse en grupo.

Respecto del nivel Modal, tal como hipotetizamos, los participantes refirieron predominantemente al modo visual. Es de destacar que si bien el objetivo del taller no focalizó en la adquisición de una maestría técnica en el dibujo, muchos participantes recuperaron este aspecto en sus entrevistas finales, principalmente en relación con avances en el logro de componentes visuales básicos como personajes y algunos objetos en particular. Mencionaron asimismo una amplia variedad de recursos narrativos gráficos multimodales (más allá del globo y el cartucho) y reconocieron, a partir de ejemplificaciones, el aporte de los mismos para la inteligibilidad del texto, evidenciando asimismo la consideración de lectores potenciales.

Las preguntas acerca de la articulación modal resultaron complejas para algunos de los participantes, especialmente entre los de menor edad. Sin embargo, estos participantes pudieron dar cuenta de aspectos multimodales de manera tácita y a partir de otras preguntas, lo que una vez más confirma el valor de habilitar múltiples vías de acceso al conocimiento de los aprendices, y también múltiples indicadores de reconocimiento del mismo. Esto resulta particularmente interesante, en tanto nos permite conocer que los participantes reconocen aspectos relevantes de la articulación modal que, si bien no explicitan verbalmente, lo hacen implícitamente a partir de ejemplos. La solicitud de focalizar y verbalizar el interjuego modal implica una demanda cognitiva de representaciones de tercer orden, en tanto requiere habilidades metacognitivas muy complejas, de índole semiótica y pragmática, al requerir reflexiones conscientes sobre la propia experiencia de aprendizaje en un dominio específico.

El análisis de las respuestas a las preguntas específicas sobre multimodalidad permitió reconocer que una vez andamiados por la entrevistadora, la mayoría de los participantes logró explicar y profundizar aspectos de la articulación modal, en ocasiones valorando la propia producción desde el punto de vista de la inteligibilidad, evidenciando una *actitud* respecto del texto.

El enfoque socio-constructivista de recursos nos ha permitido pensar el vínculo entre aprendizaje y su comunicación, desde donde podemos comprender que el conocimiento se construye en situación, y que es posible comunicar aprendizajes propios acerca de un contenido a partir de su vinculación con otros y sin echar en falta la mención específica y/o conceptual del mismo. Por ejemplo, cuando los participantes hablan acerca de un recurso narrativo gráfico y manifiestan que de una u otra forma harían más inteligible la producción, demuestran cierta apropiación de los recursos y la consideración del lector para la conformación de este texto comunicativo. Esta ocupación en los componentes del texto gráfico y de las relaciones entre ellos, nos permiten pensar que los textos han sido objeto de re-descripción representacional.

Durante la entrevista todos los participantes explicitaron cambios que trasvasaron el nivel del objeto, para alcanzar el nivel de la *actitud* y, en algunos casos, del *self*. Algunos participantes pudieron dar cuenta de un cierto cambio en sus modalidades de pensar, sentir y actuar, que compartieron a partir de preferencias que asomaron (el gusto por el dibujo y su inclusión entre las actividades cotidianas), y habilidades en vías de refinamiento (procedimentales, de conocimientos específicos y personales, como la posibilidad de expresión multimodal).

El diseño de un taller de estas características demostró ser un tipo de intervención socioeducativa que contribuyó a promover diferentes tipos de aprendizajes: por crecimiento (demostrado con el análisis de los resultados del aprendizaje y por la apropiación de los términos trabajados durante los encuentros), por ajuste y, en algunos casos, por re-estructuración, en tanto la re-descripción se produce tanto sobre los contenidos abordados como en la propia identidad, constituyendo una instancia de aprendizaje que tocó a los aprendices en tanto personas.

Si bien los resultados del análisis van en la dirección de las hipótesis previstas, también aportan información fresca y de primera mano, con formulaciones con matices originales y carga afectiva que, de alguna manera, resignifican y revitalizan cada una de nuestras categorías.

En el siguiente capítulo, la consideración de la producción discursiva de los participantes en articulación con otras instancias –producciones gráficas y sus palabras respecto de ellas – nos permitirá ahondar en el aprendizaje del humor gráfico desde la perspectiva de los aprendices, al adoptar una mirada más integrada y dinámica del aprendizaje de cinco entre ellos.

11. Trayectorias de aprendizaje del humor gráfico.

Un análisis de las voces y creaciones gráficas de los participantes

Como se presentó en el Capítulo 5, el diseño del taller trimestral se fundamentó por la posibilidad de ofrecer y construir una experiencia educativa a adolescentes interesados en la propuesta, donde, en comparación con los talleres considerados en el Estudio I, se tendría un contacto más continuado, andamiado y focalizado en diferentes aspectos de la creación de humor gráfico. Así, el taller comprendió doce encuentros, en ocho de los cuales se focalizó en una dimensión en particular y con complejidad creciente a lo largo del tiempo. En todos los encuentros se combinaron presentaciones e intercambios plenarios con instancias prolongadas de creación individual o grupal. Además, dos encuentros se dedicaron a la preparación de la Muestra Abierta (En Anexo V se incluyen fotografías de la misma).

Al pensar el aprendizaje como un proceso situado, dinámico y diverso, en el capítulo anterior nos dedicamos a analizar los cambios que cada participante manifestó en ocasión de una entrevista extendida al término del taller en relación con cada uno de los niveles en la creación de humor gráfico y, sobre esa base, inferimos el tipo de aprendizaje en juego. En este capítulo profundizamos en esa dirección, al atender no solo a la variedad de cambios que evidenciaron los diferentes participantes en esa única oportunidad una vez que el taller había concluido, sino a sus trayectorias mediante la consideración del interjuego entre sus voces y sus creaciones gráficas en dos momentos: la apertura y el completamiento del taller, acompañadas de las breves entrevistas realizadas inmediatamente (entrevistas post-producción). Reservamos el análisis de la participación a lo largo de todos los encuentros del taller para la etapa de trabajo postdoctoral.

El análisis integrado en base a la triangulación de datos (Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio, 2008) y en articulación con el enfoque multimodal, desde el cual se alienta la elección de fuentes de datos que involucren diferentes modos semióticos, nos permitirá construir un entendimiento más abarcativo del fenómeno de interés.

Las siguientes preguntas guiaron este análisis:

¿Cómo varían las producciones gráficas iniciales y finales realizadas por los participantes de acuerdo a los niveles Lógico, Pragmático, Temático, Retórico y Modal?

¿Cómo se articulan estas producciones con lo que los participantes comentan sobre ellas? Esta pregunta nos introduce en el análisis de las relaciones entre acción (gráfica) y reflexión (formulada verbalmente), impulsándonos a prestar atención a diferentes posibilidades, entre las cuales el participante puede resolver ambas de forma relativamente sintónica, o evidenciar mayores avances en sus ensayos y elaboraciones al resolver el espacio de problema de dibujar que al comentar sus decisiones y dudas, o viceversa.

¿Qué relaciones se infieren entre estas producciones y los aprendizajes, desafíos y estrategias que los participantes expresan con sus palabras y gestos en la entrevista individual final?

11.1 Participantes y corpus

Para este análisis se consideraron los cinco participantes del taller que realizaron tanto una producción individual al iniciar el taller en el mes de Mayo como una producción individual realizada en el último encuentro, a fines de Agosto (de ahora en más: “producciones iniciales” y producciones finales” respectivamente). Se decidió excluir de este análisis a los restantes participantes, dado que estuvieron ausentes alguno de los días en que se realizaron dichas producciones. Por lo tanto, el corpus se compone de:

- Las producciones humorísticas iniciales y finales realizadas por estos cinco participantes, junto con las entrevistas individuales a continuación de finalizar cada una de estas producciones (“entrevistas post-producción”).
- La parte del corpus analizado en el capítulo anterior que corresponde a estos cinco participantes: sus entrevistas finales individuales, que aquí se retoman estableciendo ulteriores relaciones.

11.2 Análisis

En primer lugar, se analizaron las producciones gráficas individuales iniciales y finales realizadas por los cinco participantes en el taller trimestral según las dimensiones de análisis generadas en el Estudio I.

Para analizar la creación de incongruencia humorística consideramos los Perfiles Textuales que resultaron del Estudio I (Capítulo 6), y que asocian la presencia de una incongruencia humorística, los recursos humorísticos, la motivación del autor y el formato. Estos perfiles son: Textos comprometidos (P1); Textos lúdicos, dos campos

semánticos (P2); Textos lúdicos, un campo semántico (P3); Textos lúdicos mecánicos (P4); Textos cercanos al humor gráfico (P5) y Textos de otro género (P6).

En cuanto a los Recursos Narrativos Gráficos (Capítulo 8, apartado 8.3), se consideraron dos indicadores: variedad de recursos y cantidad total de recursos implementados.

A nivel Modal, se consideró el tipo de articulación modal de cada producción (tal como se trabajó en el Capítulo 8, apartado 8.3): Convergencia modal (que distingue entre complementariedad; predominio verbal; predominio visual, lo verbal redunda parcialmente; predominio visual, lo verbal refuerza o amplía); o bien Divergencia modal (según se trate de contradicción voluntaria; o de contradicción involuntaria).

A nivel Temático se aplicaron las categorías establecidas para las siguientes dimensiones: Contenidos Temáticos, Escala, Ontología y Mundo-Representación, que resultaron del análisis del Capítulo 7 (apartado 7.3).

Inicialmente, tres investigadoras categorizaron cada una de las producciones de manera independiente y luego discutieron discrepancias hasta llegar a un acuerdo. Sus categorizaciones se contrastaron con una investigadora del equipo. Los desacuerdos se resolvieron por discusión.

La decisión de retomar ambas producciones se justifica por los siguientes motivos. Las producciones iniciales, al haber sido realizadas el primer día del taller, resultan informativas del conocimiento e involucramiento “basal” puesto en juego para crear humor gráfico en un contexto formativo de participación voluntaria. Entendemos que las producciones finales ofrecen indicadores valiosos sobre los resultados de los aprendizajes alcanzados, pues condensan un conjunto de elecciones situadas que los participantes estuvieron en condiciones de tomar al haber ya transitado por el taller completo. Sin embargo, en modo alguno condensan el repertorio de lo posible para un participante en ese momento. Por ello consideramos necesario valorar esas producciones con cautela, principalmente en cuanto a que solo podemos dar sentido a aquello que los participantes plasman o ensayan en su creación gráfica y comentan en su entrevista, pero no a aquello que no incluyen, abordan o mencionan.

En segundo lugar, realizamos un análisis pormenorizado de dichas producciones iniciales y finales en articulación con las entrevistas posteriores a la realización de cada una y con la entrevista final.

En esta instancia realizamos una nueva lectura de la entrevista individual realizada a cada participante al finalizar el taller, en la que, como se explicó en el Capítulo 5, conversamos y revisamos las producciones elaboradas durante los encuentros, y propusimos como disparador una comparación entre la producción individual inicial, realizada el primer día del taller (o el segundo, en algunos casos) y la

final. Así, buscamos andamiar la comunicación de las propias perspectivas mediante el trabajo con las propias “trazas”, habilitándolas como “documentos pedagógicos” (Paananen y Lipponen, 2016) para que los propios participantes piensen acerca de su recorrido y continúen aprendiendo en esta interacción de cierre. De este modo, se propician procesos de explicitación -para sí y para la entrevistadora- de ciertos aspectos durante el “evento de aprendizaje” (Sfard, 2010) en el que se convierte a su vez una entrevista de estas características.

Las descripciones e interpretaciones acerca del aprendizaje de cada participante son el resultado de un proceso iterativo en que la lectura gráfica y verbal de las producciones y las transcripciones de las entrevistas post-producción y final; el análisis cualitativo pormenorizado y articulado del conjunto de informaciones recabadas para cada participante; la construcción de la descripción; la revisión completa por parte de dos investigadoras; y la discusión inter-investigadoras se alternaron para aportar mayores niveles de integración, precisión y robustez a la formulación e ilustración de las cinco trayectorias.

11.3 Resultados

11.3.1 Producciones iniciales y finales

Con el fin de complementar el panorama de conjunto elaborado en el capítulo anterior, que sólo contempló la instancia de entrevista final, presentamos un similar panorama de conjunto de las producciones iniciales y finales de -en este caso- los cinco participantes, antes de dedicarnos a reconstruir la trayectoria de cada uno. Contar con este panorama de conjunto permitirá dimensionar con mayor fineza las elecciones, percataciones y focos de cada participante, a lo que nos dedicaremos posteriormente.

A continuación (Tabla 11.1) presentamos las categorías a las que corresponden las producciones iniciales y finales de cada uno de los participantes para el conjunto de las dimensiones analizadas, que servirá a una lectura general comparativa.

Tabla 11.1

Categorías en las producciones iniciales y finales de los participantes del taller trimestral

Particip.	Edad	Texto	Perfil textual	Motivación	Formato	Articulación Modal	Rec. Narr. Gráf. diferentes	Rec. Narr. Gráf. Totales	Escala	Ontología	Mundo-Rep	Contenido Temático
Natalia	10	Inicial	P3	Lúdica	VU	Complementariedad modal	1	3	Interpersonal	Acontecimiento	Real-realista	Juego
		Final	P5	Lúdica	Tira	Predominio verbal	2	5	Interpersonal	Acontecimiento	Real-realista	Juego
Juliana	11	Inicial	P2	Lúdica	VU	Contradicción involuntaria	2	2	Personal	Personaje	Imaginario-fantástico	Social
		Final	P4	Lúdica	Tira	Predominio visual	2	3	Interpersonal	Acontecimiento	Real-realista	Metida de pata
Tomás	11	Inicial	P2	Lúdica	Tira	Complementariedad modal	2	2	Interpersonal	Acontecimiento	Imaginario-fantástico	Amor
		Final	P4	Lúdica	Tira	Complementariedad modal	3	7	Interpersonal	Acontecimiento	Real-realista	Metida de pata y Tecnología
Milena	13	Inicial	P3	Lúdica	VU	Sólo Visual	0	0	Social	Personaje	Real-fantástico	Social
		Final	P3	Lúdica	VU	Predominio visual	4	7	Interpersonal	Acontecimiento	Real-fantástico	Juego y Naturaleza
Silvana	14	Inicial	P6	no aplica	VU	Predominio verbal	1	1				
		Final	P3	Lúdica	Tira	Complementariedad modal	3	4	Interpersonal	Acontecimiento	Real-realista	Metida de pata y Juego

Una primera lectura general en relación con la motivación en la creación humorística individual permite reconocer una neta inclinación por el humor lúdico o una comodidad con este tipo de humor a la hora de ensayar una producción autónomamente, tanto al inicio como al final del taller. Esto es coherente con las concepciones sobre el humor que todos los participantes expresaron de un modo u otro al iniciar su taller. Sin embargo, es oportuno comentar que no todas las producciones realizadas durante el taller fueron de carácter lúdico. Ya sea antes o después del encuentro específico destinado al “humor serio”, varios participantes eligieron realizar textos humorísticos con motivación comprometida, tanto en instancias de creación grupales como individuales, lo que indicaría que este tipo de humor no está ausente de su repertorio.

Respecto de los Perfiles textuales, la comparación entre la producción inicial y final de los participantes revela diversas situaciones. Silvana mostró un claro contraste entre un texto inicial que ubicamos en otro género (Perfil 6) y un texto final propiamente de humor lúdico (Perfil 3), mientras que tres participantes se movieron en el marco de humor lúdico de diversa complejidad y originalidad (Perfiles 4 a 2) y Natalia se inscribió más claramente en el humor gráfico en su texto inicial (P3) que en el final, el cual no contó con una incongruencia humorística (P5). El análisis en detalle y por participante permitirá comprender mejor este aspecto, que ilustra claramente nuestra cautela respecto de la interpretación de que las resoluciones elegidas por cada participante en cada instancia responden a una constelación de motivos en lugar de condensar o revelar unívocamente su competencia en ese momento.

Los formatos elegidos también variaron, y esto también condice con los diversos desafíos que cada formato suscitó a los participantes en su espacio de problema, tal como se comentó anteriormente.

La comparación producción inicial-final muestra que todos los participantes pusieron en juego mayor cantidad de recursos narrativos gráficos diferentes en sus producciones finales y cuatro de ellos también incorporaron recursos diferentes a los utilizados en su producción inicial.

Respecto de la articulación modal, observamos diferentes situaciones. Un participante logró complementar los modos visual y verbal en su producción inicial y sostener dicha articulación (Tomás), otra elaboró de forma variable producciones complementarias a nivel modal y otras con predominio verbal (Natalia). En tres casos observamos una mayor sofisticación en la articulación modal. Es el caso de Milena, que realizó inicialmente una producción puramente visual que no incluía ningún recurso narrativo gráfico multimodal, y finalmente una producción multimodal con predominio visual y refuerzo verbal con variedad de recursos. Juliana comenzó con una producción que si bien incluía los modos visual y verbal, estos se articulaban de manera casi contradictoria -pero sin intención aparente de crear sentido con dicha contradicción. En cambio, en su producción final, ambos modos se articularon, con predominio visual. Silvana, quien comenzó con una producción multimodal en la que predominaba lo verbal sin despliegue de recursos narrativos gráficos, logró una complementariedad modal en su producción final integrando diversos recursos.

Respecto de los mundos representados, vemos que primó una representación real-realista o bien real-fantástica. Otra tendencia fue la preferencia por la representación de situaciones (categorizadas como Acontecimientos) en la que intervienen dos o más personajes (escala Interpersonal), que en dos ocasiones fue posterior a una representación inicial de un personaje único. Los casos de Juliana y Tomás –que se analizarán en detalle más adelante-, van en línea con la hipótesis de un pasaje de la utilización de un contenido de amplia circulación social (una frase figurada), a la composición de un acontecimiento de creación propia, que además incluye objetos y escenarios.

11.3.2 Cinco trayectorias de aprendizaje

A continuación, presentamos el análisis de los cinco participantes, comenzando con los de menor edad. Haremos un contrapunto entre el análisis de las producciones inicial y final junto a sus respectivas entrevistas post-producción, y la identificación de

fragmentos significativos de las entrevistas finales, cuyas transcripciones se encuentran en el Anexo IV.

11.3.2.1 Natalia, 10 años

Natalia participó de todos los encuentros del taller. En contraste con su inicial timidez, en la entrevista final se expresó con soltura y entusiasmo. A lo largo de la entrevista, mencionó todos los aspectos del género trabajados durante el taller. Constantemente utilizó sus producciones para sostener sus comentarios valiéndose de ostensiones y ejemplos, adoptando además una actitud crítica respecto de las mismas, a partir de un examen minucioso de cada una que le permitió identificar elementos “mal dibujados”, ininteligibles, faltantes. Ante algunas preguntas específicas, particularmente las referidas al formato y a la multimodalidad, Natalia se expresó con desconfianza respecto de su capacidad para elaborar una respuesta y comunicarla: “yo digo cosas así nomás”, “no sé, siempre digo ‘no sé’”.

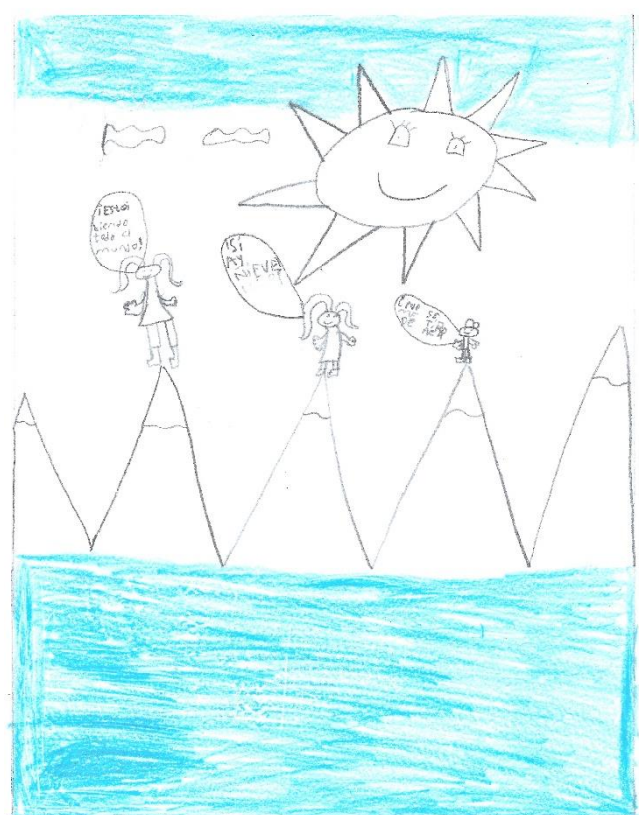
Cuando se le preguntó por sus aprendizajes en el taller, hizo fuerte énfasis en las mejoras que identificaba a nivel de maestría visual y verbal. Fue una de las dos participantes que mencionaron mejoras en su escritura, cuestión que relacionó con las condiciones del taller, valorando especialmente el clima y los tiempos de trabajo que le resultaron favorables, en comparación con los de la escuela: “Porque en la escuela escribo más mal estas letras sino. Como que la seño escribe re rápido en el pizarrón y yo no alcanzo a escribir porque escribo así nomás (...) Porque en este fue más tranquilo. En la escuela no es tan tranquilo (...) porque la seño escribe enseguida y dice... Como que si enseguida terminamos e hicimos apenas una letra y ya está. ‘Terminamos. Hay que terminar’”.

Respecto del modo visual, Natalia informó que aprendió a hacer cosas que nunca hizo. Explicó y ejemplificó estos cambios indicando aquellos objetos que al término del taller lograba dibujar de manera más ajustada a los cánones y por ende más fácilmente reconocibles para los lectores: las nubes que antes hacía como rulos, el sol que ahora dibujaba con rayitas, entre otros. También destacó el aprendizaje de la representación facial de las emociones (actividad a la cual por propia elección dedicó enteramente uno de los encuentros del taller). Además, detalló logros procedimentales en los que participan ambos modos semióticos que resultaron un desafío para ella: por ejemplo, el hecho de aprender que primero hay que escribir el contenido que se hace decir o pensar a un personaje y luego dibujar el globo que lo contiene, para evitar que el texto desborde el perímetro del globo. Agregó que estos logros fueron alcanzados también gracias a la práctica en su casa. Notemos que ésta fue voluntaria y

autogestionada, ya que el taller no comprendía tarea para el hogar. Natalia también mencionó otros recursos narrativos gráficos: las flechas y carteles, aunque sin desentrañar su “cocina”.

Al definir el humor gráfico, enunció que implica “hacer personajes, o sea, como chicos, o dibujos que hacen chistes o no”. Destacó que al iniciar el taller, pensaba que el humor gráfico consistía en el aprendizaje del dibujo, pero luego se dio cuenta de que era para “para hacer dibujos graciosos”. Natalia se refirió espontáneamente a los tipos de humor, aunque logrando articular solo el humor lúdico y valiéndose de términos y nociones poco específicos. Su alusión al humor serio emergió por contraste con aquel más familiar, el lúdico, sin aportar cualidades o procedimientos particulares. Explicó el mecanismo humorístico básico a partir de la ruptura con el orden establecido: “que son como gente que hace todo al revés”, y ejemplificó con una producción propia realizada en uno de los encuentros del taller, en la cual el personaje era un oso-canguro con barba.

A continuación, se analizan sus producciones inicial (Figura 11.1) y final (Figura 11.3). Presentamos además una versión posterior de la producción inicial, luego de su revisión realizada para la Muestra final (Figura 11.2).



Izquierda: Figura 11.1: Producción inicial Natalia, 10 años; Derecha: Figura 11.2: Producción inicial revisada al finalizar el taller

Perfil textual 3: Texto lúdico, un campo semántico.

Globo 1: ¡Estoy viendo todo el mundo! Globo 2: ¡Si, hay nieve! Globo 3: No sé, ¿me tiro de acá?

Producción inicial

La producción inicial consiste en una viñeta única de carácter realista que representa una situación en un paisaje montañoso de plano general, con un sol personificado y tres personajes humanos ubicados cada uno en la cima de una montaña. Estos, con sus comentarios hiperbólicos (ver todo el mundo desde la cima de la montaña, tirarse al lago desde allí), crean cierta incongruencia humorística. La viñeta tiene carácter lúdico y moviliza un único campo semántico, por lo cual la ubicamos en el Perfil textual 3. El contenido temático responde a la categoría Juego, dado que incluye actividades lúdicas, eventos deportivos, actividades de tiempo libre y aventuras. La articulación modal de esta viñeta es complementaria, dado que los comentarios, ubicados en globos, se comprenden al visualizar el escenario.

En la entrevista posterior a la producción, Natalia comentó que “se imaginó” esta situación, a partir de una experiencia propia: Porque yo siempre decía desde chiquitita, yo vivía en un edificio arriba del todo y miraba por la ventana y decía “estoy viendo todo el mundo” y siempre con mi mamá mirábamos los truenos de ahí (...) Y hay nieve porque me gusta la nieve y no sé si me tiro al lago porque a mi me gusta mucho el lago igual y me tiraría de la montaña al lago. Me comería nieve y me tiraría al lago”.

Una vez terminado el dibujo con lápiz, Natalia comenzó a colorear la viñeta, pero no le fue suficiente el tiempo. En la entrevista post-producción le preguntamos: “[¿Y cómo te resultó hacer esta actividad?] Mucho trabajo. [L: ¿Mucho trabajo? ¿Y qué te dio mucho trabajo?] Pintar el mar y el cielo”. Esto es coherente con el énfasis que Natalia le dio a la consecución de dibujos figurativos acordes a convenciones gráficas durante la entrevista final, como ya fue comentado.

Natalia aprovechó el encuentro dedicado a la preparación de la Muestra final, en el cual los participantes podían revisar sus producciones si lo deseaban, para completar la viñeta tal como se presenta en la figura de la derecha, lo que interpretamos como un indicador de su compromiso y perseverancia para con metas exigentes que ella misma se proponía. Al finalizar la producción también le preguntamos si le cambiaría algo: “Los globos. Los haría un poquito más grandes, si me entraran. [L: ¿Y por qué?] Porque las letras no se ven tan bien y los signos tampoco. Yo le hice signos y no se ven.” Aquí se observa lo mismo que Natalia comentó en la entrevista final, respecto del desafío que

implica planificar la inclusión de un recurso narrativo gráfico multimodal como es un globo de diálogo y realizarlo de manera que resulte inteligible. Asimismo, muestra que sus criterios de apreciación eran más exigentes que los que lograba plasmar, lo que a su vez confirma el valor que el hecho de habilitar la palabra de la autora tiene para interpretar su obra.

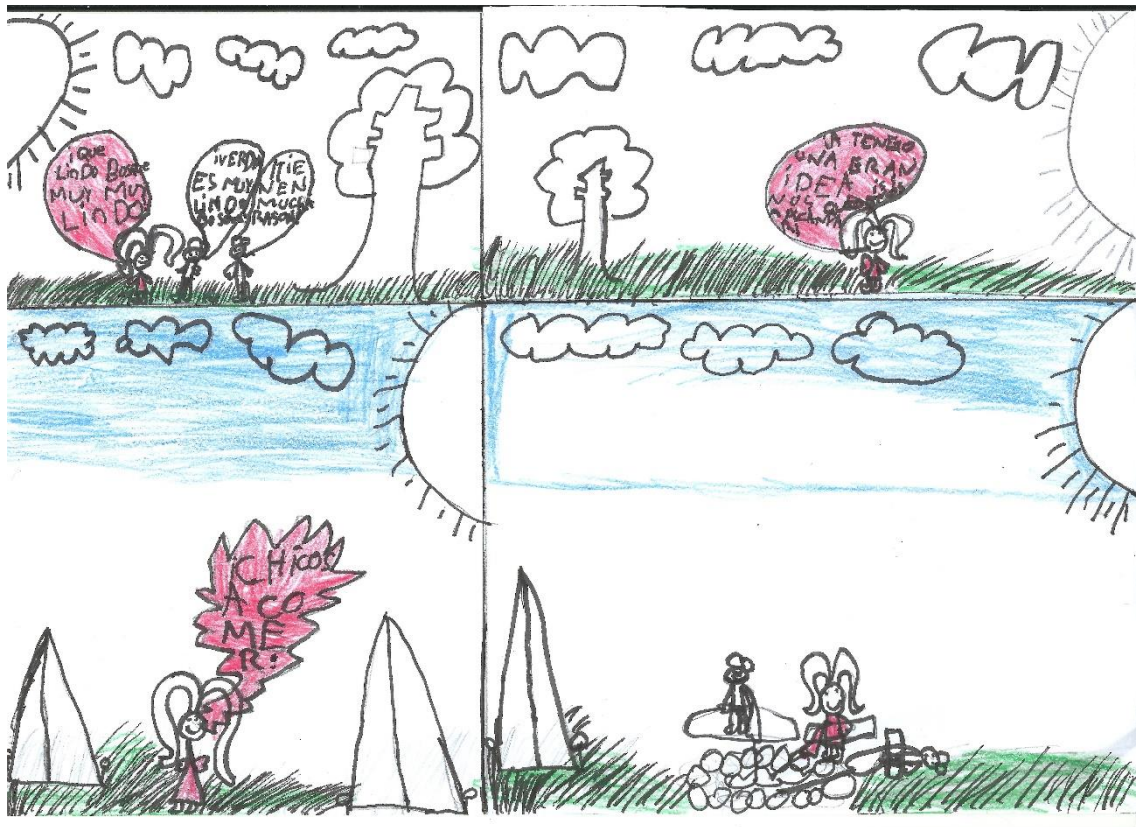


Figura 11.3: Producción final Natalia, 10 años

Perfil textual 5: Texto cercano al humor gráfico.

Viñeta 1: Globo 1: ¡Qué lindo bosque! ¡Muy, muy lindo! Globo 2: Es verdad, es muy lindo bosque. Globo 3: ¡Tienen mucha razón! // Viñeta 2: Globo: ¡Ah, tengo una gran idea! ¿Y si nos vamos a acampar? // Viñeta 3: Globo: ¡Chicos, a comer!

Producción final

La producción final de Natalia consiste en una tira de cuatro viñetas de lectura “en Z”, que también versa sobre una actividad de tiempo libre: el camping. Responde a un Perfil textual 5 (Texto cercano al humor gráfico) dado que es una tira que incluye componentes (personajes, escenarios, objetos) y recursos narrativos gráficos multimodales (globos de diálogo y grito) pero no incluye incongruencia alguna.

Para asegurar la coherencia en su tira, Natalia se vale de una repetición casi total, sin variación alguna, de modo que a lo largo de las viñetas, el escenario y los personajes son representados siempre desde un único plano y ángulo de toma. No obstante, la inteligibilidad se ve limitada por la escritura estrecha y con dificultades ortográficas en los globos de diálogo.

Como en la producción inicial, Natalia comenzó a colorear la tira, pero no logró concluirla. El cielo quedó pintado únicamente en dos viñetas, y el color de algunos globos de diálogo no tiene una lógica aparente. Aunque los objetos y las acciones de los personajes cambian en función de lo que va aconteciendo, el sentido de las viñetas se comprende por el diálogo entre los personajes, por lo cual entendemos que lo verbal predomina sobre lo visual en la comunicación del sentido.

El análisis articulado de las producciones, sus comentarios sobre ellas en las entrevistas post-producción y lo conversado en la entrevista final, nos permite poner de relieve el foco de Natalia en el “hacer”, en el cual reconocemos una concepción de aprendizaje en la que prima la “habilidad para hacer”: hacer “bien” un dibujo, “bien” una letra, “bien” el sol y las nubes. Esto concuerda con aquello que Pramling (1996) advirtió en las formas en que niños más pequeños concebían algunos de sus aprendizajes en el contexto de su educación preescolar: aprender a hacer, haciendo. Más específicamente en cuanto al “hacer bien”, entendemos que encarna esa búsqueda de apropiación de los modos canónicos de hacer que vertebra una de las etapas en el proceso de alfabetización personal tanto en el campo del dibujo como de la escritura. En este caso, Natalia se pre/ocupa por/de crear formas sobre el papel atendiendo muy especialmente a asegurar que su comprensión denotativa (qué objeto, sonido o palabra representa) no admita dudas y, además, que esas formas se alineen netamente con las formas convencionalizadas de representación figurativa, o caligráfica (cómo se lo representa). Remite a la observación de Sinclair (1988) sobre el foco de ciertos intentos gráficos en la niñez, cuando sugiere que el dibujo de una flor puede orientarse a dibujar el dibujo del dibujo de una flor, más que a dibujar una flor. Pero al delinear la trayectoria de aprendizaje de Natalia no sólo reconocemos el énfasis que puso en mejorar su maestría técnica, sino que inferimos un deslizamiento conceptual respecto del género humor gráfico en cuanto a la percatación de la necesidad de incluir una incongruencia humorística. Pese a esto, al finalizar el taller Natalia elaboró una producción sin incongruencia humorística, mostrando nuevamente el foco y la atención puestas para el logro de una producción inteligible, en la cual “se escapó” la construcción del sentido humorístico. En base a esto, interpretamos que Natalia logró un aprendizaje por crecimiento en cuanto a lo que aprendió en el taller, con ciertos indicios de ajustes, en

tanto pudo tomar distancia de sus producciones, evaluarlas poniendo en relación condiciones (propias y contextuales) con resultados.

Observamos la inclusión del “conocer” y el “poder hacer”, atravesados por valoraciones (explicitación de su actitud al aprender) sobre las condiciones y los resultados logrados, que en ocasiones divergen de aquello intencionado. Inferimos aquí indicios de una visión interpretativa del aprendizaje respecto al qué, cómo y cuándo: las novedades no se aprenden de una vez sino que requieren mucha dedicación, en la que Natalia se comprometió en el taller e incluso en su casa. Destacamos el carácter agentivo del valor puesto en la experiencia de aprender, tal como describe también Pramling (1996): Natalia, como aprendiz, está movilizada por sus gustos y aficiones, y es consciente de sus inseguridades así como de ciertas condiciones del entorno que la favorecen o inhiben: el manejo de tiempos y la organización social, prefiriendo tiempos extensos y el trabajo individual - que a su vez le permite tomar todo el tiempo que necesite en vez de ajustarse a los de otros. Estos matices de la teoría interpretativa del aprendizaje ponen en relieve la atención de Natalia al hecho de que sus disposiciones, preferencias y estilos entran en juego con las condiciones en las que se encuentra para mediar los resultados que logra alcanzar.

11.3.2.2 Juliana (11 años)

Para dar sentido a la participación de Juliana en las instancias analizadas es preciso tener en cuenta el carácter predominantemente parsimonioso que ella imprime a sus interacciones con la entrevistadora, con un tempo lento y con formulaciones verbales en las que los contenidos no llegan a articularse plenamente, pero se insinúan a través de expresiones más bien globales, de escasa precisión, y que a veces quedan a medio camino: abre una idea sin llegar a redondearla. Notamos que darle tiempo ante cada pregunta para iniciar y ensayar una respuesta, así como manifestar genuino interés por sus creaciones gráficas y sus palabras, considerándola una autora e interlocutora con algo valioso para compartir, resultó fundamental para habilitar este despliegue más bien incipiente.

En esta línea, recurrentemente en toda la entrevista, Juliana nombró el género humorístico gráfico a partir de un término próximo: “historieta”. Asimismo, la solicitud de una definición del género le resultó dificultosa, y se limitó a arriesgar: “Se trata de los humores, de las... no, no me acuerdo”. Luego agregó: “De las... se trata de dibujar, de... pensar (...) De imaginarte lo que hay que hacer”. Así, aun en frases con blancos, vehiculizó algunas percataciones que sugieren cambios representacionales: se trata de dibujar, sí, y dibujar es más que realizar marcas sobre el papel ya que compromete la

imaginación, aunque se trate de una imaginación sujeta a una expectativa a alcanzar (“de lo que hay que hacer”). Logró incluso esbozar cambios respecto de su concepción inicial sobre el género, cuando expresó: “Porque pensé que... que era más para dibujar, o sea, era como que te enseñaban a dibujar, (...) Te mostraban videos, te... nos enseñaban lo de los globitos”. Parece aquí dar cuenta de un aprendizaje incipiente predominantemente por crecimiento, que la llevó a incorporar precisiones sobre la creación de humor gráfico en tanto objeto. Un recorrido por la entrevista nos permite justamente observar que todos los aspectos del género que recuperó verbalmente tienen que ver con el “dibujar” escenas humorísticas. Además, se limitan en todos los casos a una de las categorías contempladas en cada dimensión recuperada: uno de los componentes visuales básicos (personajes), uno de los recursos narrativos gráficos (globos), uno de los formatos, la tira, al cual se refirió gestualmente y la maestría gráfica en uno de los modos, el visual, que valoró como un logro a partir de su participación en el taller.

A continuación se analizan sus producciones inicial (Figura 11.4) y final (Figura 11.5).

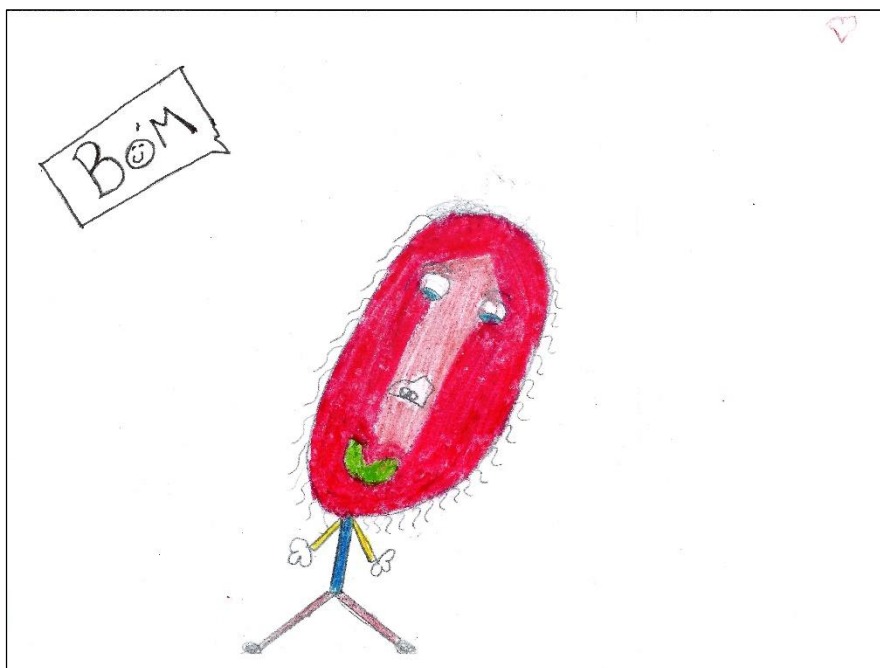


Figura 11.4: Producción inicial Juliana, 11 años
Perfil textual 2: Texto lúdico, dos campos semánticos.

Producción inicial

El primer día del taller Juliana comenzó un dibujo que no permitió ver a nadie y que finalmente no terminó, y recién en el segundo encuentro realizó -individualmente- una viñeta única de motivación lúdica (Figura 11.4). Una posible interpretación de esta producción, que consideramos la inicial, remite a la representación visual de la expresión figurada “tener la cabeza a punto de estallar”, respondiendo a un orden que calificamos como “Imaginario-fantástico/mediático”, por remitirse a un contenido de alta circulación social. Al jugar con un doble sentido, corresponde a un Perfil textual 2 (Texto lúdico, dos campos semánticos).

Basó su personaje en un personaje de historietas -si bien dijo no conocer su nombre-, y no incluyó objetos ni escenario. El personaje es llamativo por la desproporción entre su cuerpo y su cabeza, relación que Juliana mencionó como intencional en esta producción y que por ende podríamos considerar como caricatura, aunque en la entrevista post-producción dijo que modificaría dicha desproporción: “que la cabeza sea igual que el cuerpo. Que sea todo lo mismo”. Esto podría indicar que refinó algunos de sus criterios, o que olvidó su intención caricaturesca original.

Incorporó dos recursos narrativos gráficos: un globo de diálogo que a su vez contenía una onomatopeya en mayúsculas para indicar la explosión. Esta utilización de las onomatopeyas en combinación con otros recursos, como por ejemplo globos de diálogo o grito y a nivel plástico con la tipografía, se realiza con la intención de enfatizar la intensidad del sonido (en coincidencia con los resultados presentados en Capítulo 8).

Por otra parte, observamos un desfase temporal entre la onomatopeya que indica explosión y la cabeza que aún “está a punto de estallar” (propiciada por la utilización del color rojo y el tamaño de la cabeza respecto del cuerpo). Esta es una de las dificultades que estudios previos han relevado en las producciones gráficas por parte de niños/adolescentes entre los 8 y los 12 años de edad, especialmente cuando se trata de viñetas únicas (Pitri, 2011). Tal como ya ha sido señalado por McCloud (1994) y Puche Navarro y Lozano Hormaza (2001), la elección del “mejor” momento para graficar supone un congelamiento de la situación, en el cual el autor tiene el desafío de no obstante poder guiar al lector propiamente para que pueda reconstruir eventos pasados y futuros. Por ello, entendemos que la contradicción que se advierte en la articulación modal responde más a un desfase o incoherencia involuntarios que a una búsqueda intencional de ruptura en la sucesión normal del tiempo.



Figura 11.5: Producción final Juliana, 11 años

Perfil textual 4: Texto lúdico mecánico.

Viñeta 1: Etiqueta: Galletitas // Viñeta 2: Etiquetas: Galletitas dulces / Anillitos // Viñeta 3: Globo: Ja, ja. Ja, ja.

Producción final

La producción final (Figura 11.5) le demandó muchísimo esfuerzo y tiempo, lo cual a su vez requirió sostén por parte de las coordinadoras del taller para evitar que pierda el entusiasmo por terminarla y promover que persista en incorporar todos los elementos que le den un sentido a la narrativa de modo que sea humorística. De hecho, Juliana dedicó la última jornada del taller a preparar esta última producción para su presentación en la Muestra.

Consiste en una tira con motivación lúdica, que representa una metida de pata o acción desafortunada en la cual el perro se come la hamburguesa de la niña que descansa junto al lago, en complicidad con su dueño que ríe desde lejos. Aquí la incongruencia es mecánica y de orden realista.

Es una tira predominantemente visual con refuerzo verbal. El refuerzo está dado por la utilización de etiquetas que orientan al lector en la comprensión de los objetos representados, y por la interjección del personaje que ríe. Esta producción incluye

personajes, objetos y escenario. En la secuencia inter-viñeta se observa una cohesión (Saraceni, 2003) lograda en la representación de los personajes (por ejemplo, el perro mantiene características similares, tales como el detalle del collar), de los objetos (la manta en la segunda viñeta, si bien es representada parcialmente corresponde a la manta de la primera viñeta; la disposición de los objetos: mate, pava, hamburguesa y galletitas) y del escenario (por ejemplo los peces en el lago). También hay una lograda coherencia que permite al lector comprender el acontecimiento representado y el remate.

Juliana utilizó diferentes planos y ángulos de toma, variaciones que otorgan dinamismo a la producción sin interferir con su continuidad. En la viñeta 1, utilizó un plano medio y en la segunda y tercera un plano más cercano, si bien no llega a ser estrictamente un primer plano. Asimismo, hay un juego con el deslizamiento de la “lente”: el cambio en el encuadre propone un juego con lo que está en el plano y lo que está fuera de plano. Esto permite al lector representarse el conjunto de la escena articulando las 3 viñetas (McCloud, 1994). También utiliza la sinécdoque: la representación de un pedazo de la manta indica un acercamiento. El tamaño y por ende la mejor legibilidad de la etiqueta de las galletitas también aporta a la construcción de este plano cercano. Los ángulos de toma de las primeras dos viñetas podrían caracterizarse como cenitales (el segundo se acerca un poco más a un ángulo normal). En la primera viñeta, la representación de la joven y de los peces parece cenital, pero no el resto de los objetos. Esto tiene relación con la complejidad que supone un dibujo en perspectiva. En la última viñeta, el ángulo es frontal. Además, la construcción de sentido se apoyó en la utilización de líneas de movimiento (la baba que le cae al perro para indicar el deseo por la comida observada), las etiquetas y el globo de diálogo mencionado, bien ubicado y legible.

Ambas producciones -inicial y final-, lograron un efecto humorístico. La inicial coincide con los hallazgos de Pitri (2011) acerca de la representación de personajes únicos en etapas incipientes y, si bien responde a un perfil que articula dos campos semánticos (Perfil 2: Texto lúdico, dos campos semánticos), fue basada en un personaje de historietas, en contraste con la producción final, la cual realizó sobre una idea propia. Destacamos esto, porque da cuenta de cierta apropiación del género y del carácter agentivo con el que Juliana se involucró en la creación humorística a lo largo del taller.

El análisis de nuestras observaciones y de las entrevistas inicial y final con Juliana permite reforzar estas ideas. En el primer encuentro del taller, Juliana no quiso mostrar lo que había comenzado a dibujar y no terminó su producción. Mientras realizaba su producción inicial en el segundo día de su participación en el taller, continuamente expresaba su descontento y desinterés por la misma. En la entrevista

sobre su producción inicial, al preguntarle cómo se le ocurrió la idea, respondió: “no sé. Quería hacer un personaje y no sé, hice más grande la cabeza”. Esto coincide con lo manifestado en la entrevista final, en la cual lo dijo a través de estas palabras: “Que acá me la imaginé más <señala la última>, y acá no <la primera>. O sea, que acá <señala la última>, tiene... tiene más, como más onda, algo así. <La primera>: No, es que no sé, la hice así nomás. <La última>: Como que... pensé un poco más e hice mejor las cosas”. Juliana pone de manifiesto aquí la relación entre una mayor dedicación y mejores resultados gráficos, que explica en función de su disposición cognitiva, explicitando de este modo cambios en su actitud al aprender y crear humor gráfico. Los comentarios acerca del “pensar para hacer mejor” acompañó a esta participante durante toda su entrevista final. Al responder sobre qué aprendió durante el taller, puso de relieve la demanda cognitiva que esta actividad implica: “Y (a) reaccionar (...) Para hacerlo, o sea, hay que pensar para hacerlo”. Además, incluyó la imaginación: “se trata de dibujar, de... pensar (...) De imaginarte lo que hay que hacer”.

A partir de las producciones realizadas por Juliana y de nuestras observaciones sobre su actividad e involucramiento al realizarlas, entendemos que uno de sus aprendizajes significativos durante el taller fue acerca del desafío que implica la actividad de dibujar, en términos de la planificación que requiere y el esfuerzo procedimental que implica, por ejemplo, la repetición de personajes y escenarios, y el colorear cada viñeta en el caso de las tiras. Esto se puso en evidencia por la necesidad de apoyo constante para finalizar una producción y la revisión que hizo de dos de ellas el último encuentro (previo a la preparación de la Muestra), en la cual terminó de colorear objetos y escenarios y repasó con tinta negra algunos personajes.

Podríamos caracterizar la trayectoria de aprendizaje de Juliana en términos de crecimiento acotado (integra una sola categoría de cada dimensión que contempla), enfocado en la incorporación deliberada de elementos canónicos visuales “dibujar imaginando lo que hay que hacer”. No obstante, el análisis de las producciones aporta información en otra dirección: si bien sus esfuerzos se concentraron en los aspectos visuales y se dirigieron a dar soluciones dentro de un terreno familiar y convencional – como son las metidas de pata-, el modo de abordar su producción final, con personajes de su inventiva, los recursos que implementó (algunos de ellos bastante complejos como los cambios en los ángulos de toma), junto con su comentario acerca de que “hay que pensar” para hacer humor, dan cuenta de integraciones de mayor complejidad. Si atendemos a las fuentes de las cuales inferimos indicadores del aprendizaje de Juliana, notamos que conforma un caso inverso al de Natalia. Si bien una y otra lograron un tipo de aprendizaje similar, en Juliana, las decisiones que plasma en sus producciones resultan más informativas que sus comentarios durante la entrevista, en tanto que en

Natalia, son sus comentarios los que proveen información que incluso permiten leer más profundamente los esfuerzos a los que orientó sus producciones.

11.3.2.3 Tomás, 11 años

Pese a ser uno de los participantes más jóvenes y pese a las varias semanas posteriores a la finalización del taller en que, en su caso particular, tuvo lugar la entrevista final, Tomás mencionó casi todas las categorías que emergieron del análisis de la totalidad de las entrevistas a los cinco participantes, recorriendo todos los niveles estudiados en la creación de humor gráfico, con excepción de la categoría Maestría técnica verbal (ésta última mencionada únicamente por dos participantes).

En la entrevista final, Tomás se refirió al género humorístico gráfico a partir de un término próximo: “historieta”. Destacó como sus principales aprendizajes los tipos de formato, el doble sentido como recurso humorístico y el humor serio. Este último resultó un aspecto significativo: “Porque humor es algo gracioso. Pero eso fue antes de también saber que existía el humor serio”, lo que da cuenta no solo de la ampliación de su concepción de humor a partir de la integración de la motivación comprometida, sino de su percatación de dicha ampliación conceptual, lo que identificamos como explicitación de cambios en la actitud en el curso del proceso de aprendizaje.

Entre los recursos narrativos gráficos, mencionó carteles, cartuchos, distintos tipos de globos, líneas de movimiento (con un término próximo: “marcas”) e ideogramas. Fue el único participante en mencionar a los “objetos” (además de los escenarios) entre los componentes visuales básicos. A nivel modal, se refirió a la maestría técnica visual a nivel general y específicamente al dibujo de los gestos. También destacó el humor gráfico como herramienta de comunicación no solo visual sino también propiamente multimodal, a partir de ejemplos en los cuales había contradicción entre los modos visual y verbal para transmitir un mensaje y a partir de su apropiación del género para expresar y mostrar a otros lo que sabe hacer. Cuando se le preguntó específicamente por la articulación modal, Tomás respondió con cierta dificultad: “Porque puedo explicar todo sólo dibujando. Escribir es como que ya le da más... como... no sé algo... auch!”. Al continuar conversando, acudió a un ejemplo para explicar la necesidad de un recurso como el globo para el logro de la inteligibilidad de una tira: “Por ejemplo ésta sino tendría globos no se entendería nada. Porque está así, habla, sigue hablando y se cae.”

A continuación se analizan sus producciones inicial (Figura 11.6) y final (Figura 11.7).

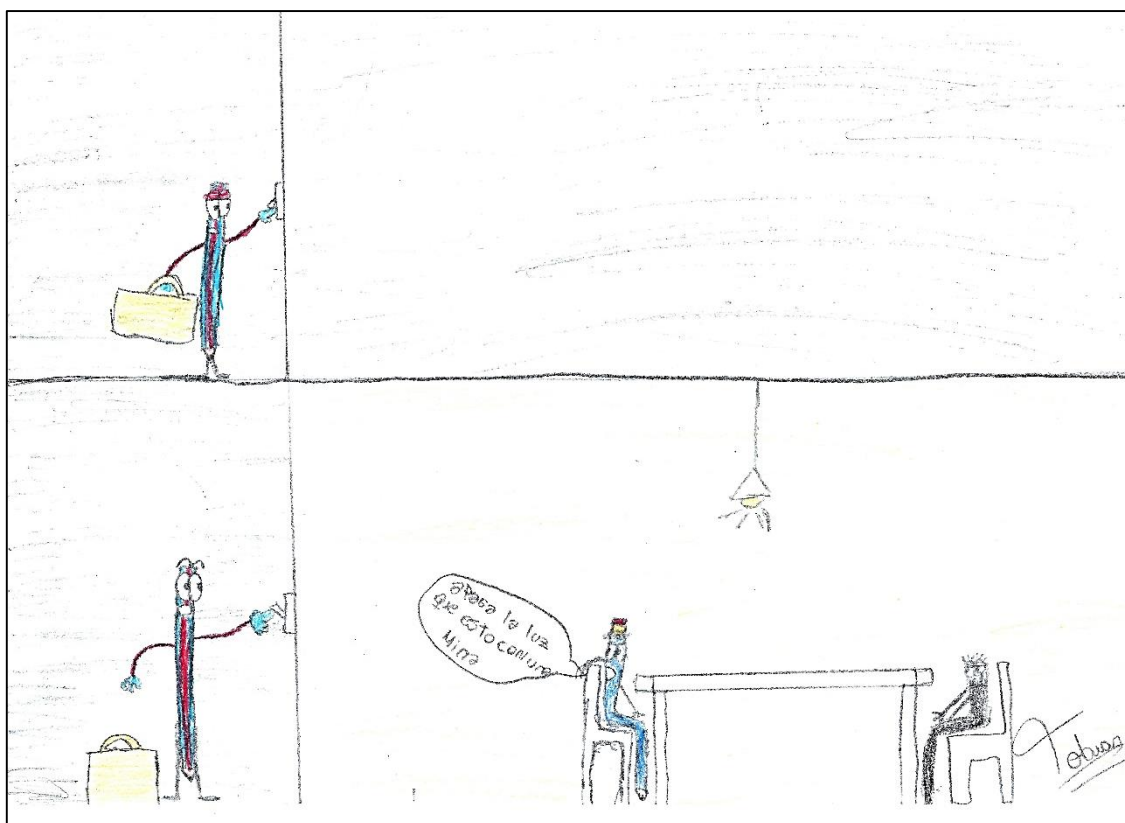


Figura 11.6: Producción inicial Tomás, 11 años

Perfil textual 2: Texto lúdico, dos campos semánticos.

Viñeta 2: Globo: Apagá la luz que estoy con una mina.

Producción inicial

Tomás realizó su producción individual inicial (Figura 11.6) con mucho entusiasmo. Esta producción inicial se trata de una tira conformada por dos viñetas que se suceden verticalmente. El acontecimiento representado refiere a una situación de índole amorosa, entre un lápiz y una mina (jugando con el doble sentido: la mina del lápiz y el significado de la palabra en lunfardo), con un tercer lápiz involucrado, por lo cual la escala es interpersonal, dentro de un orden real-fantástico. Desde una motivación lúdica, la incongruencia humorística fue construida a través del doble sentido, por lo cual dos campos semánticos entraron en juego, además de la utilización de la personificación. En la entrevista, Tomás lo explicaba así: “Junté el lápiz y la mina. Y a las mujeres también se les dice minas”. Ubicamos esta producción en el Perfil textual 2: motivación lúdica, dos campos semánticos.

Tomás utilizó el color para representar la iluminación del espacio al encender la luz. En la entrevista expresó que haría algunos cambios en la primera viñeta: “Le pondría como la mesa y las sillas y acá pero medias oscuritas y la lámpara oscura”. Además,

utilizó colores, lo que facilitó la identificación de los personajes fácilmente. Acudió al azul y rojo para presentar al personaje de la primera viñeta, elección que fácilmente permite al lector el reconocimiento del personaje, por tratarse de un objeto de amplio conocimiento. Al otro lápiz le agregó el detalle de la goma sobre su cabeza y le modificó el color. La mina se distingue bien por su forma y su color negro. Ubicó estos personajes dentro de un escenario, la casa, completado con mobiliario. El lápiz que acciona la llave de luz (que puede también confundirse con un timbre), lleva un maletín, proponiendo un juego intertextual con el gag del hombre que llega del trabajo a la casa y algo inusual está sucediendo adentro. Las formas y colores de los personajes, así como la representación del escenario, otorgan cohesión entre las dos viñetas, logrando una coherencia narrativa.

Tomás utilizó en esta producción dos recursos específicos del género: líneas de movimiento, para indicar luz, y un globo de diálogo, bien ubicado hacia el personaje. La articulación modal de esta producción es complementaria, dado que cada modo ofrece al lector una información que contribuye al sentido general. Al preguntarle a Tomás por la inclusión del globo, manifestó valerse del mismo para completar la información básica que hace al sentido de lo planteado, al expresar que “no se entiende sin el globo”.

Los aspectos analizados muestran en esta primera instancia una importante familiaridad con el género y una fluidez en la puesta en juego de muchos de sus recursos.

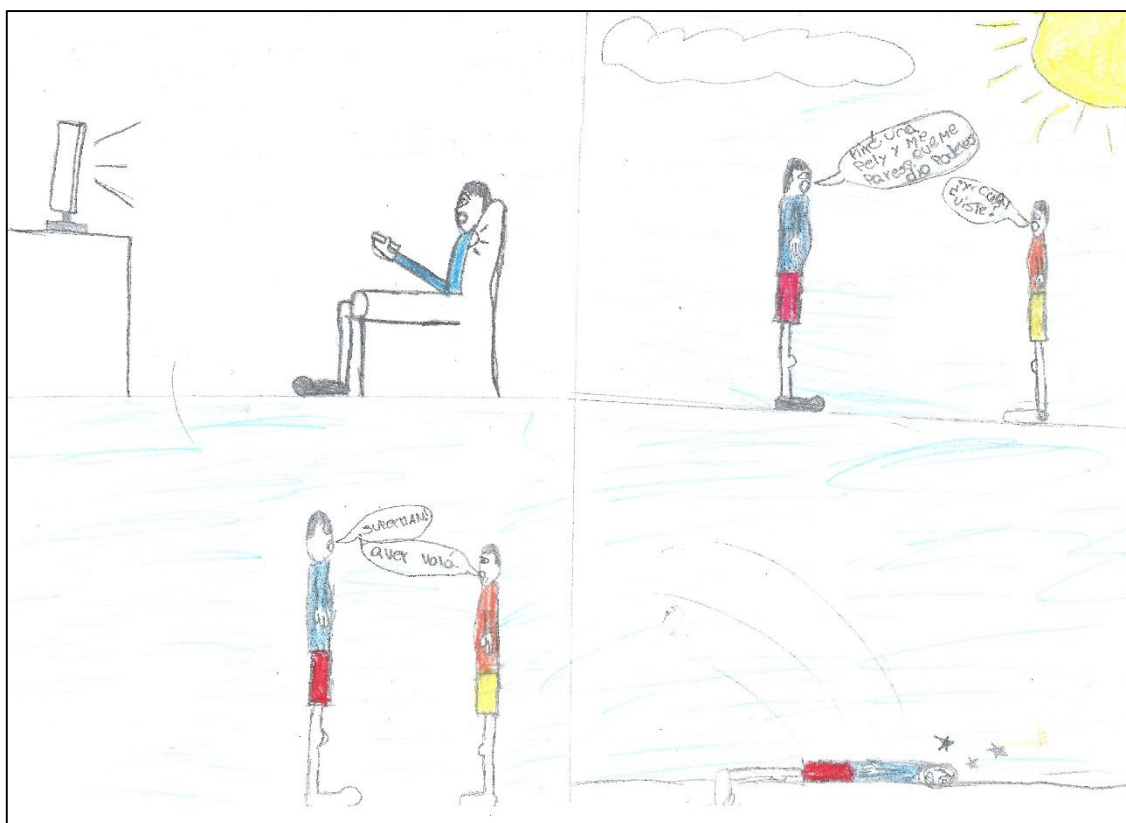


Figura 11.7: Producción final Tomás, 11 años.

Perfil textual 4: Texto lúdico mecánico.

Viñeta 2: Globo 1: Miré una peli y me parece que me dio poderes. Globo 2: ¿Y cuál viste? // Viñeta 3: Globo 1: Superman. Globo 2: A ver, volá.

Producción final

Esta producción (Figura 11.7) también consistió en una tira, esta vez de cuatro viñetas, que ofrece una lectura en zig-zag. Tomás dijo elegir un formato de tira “Porque las tiras explican todo lo que pasa”. Los personajes son humanos, y el acontecimiento representado gira alrededor de la relación humano-tecnología, resultando en una producción real-realista. De hecho, el carácter humorístico en esta tira está dado por la metida de pata del personaje en la última viñeta, que introduce además un juego entre el mundo de la ficción y el mundo “real”: el personaje creía haber adquirido poderes al mirar una película de superhéroes, pero cuando es desafiado por su interlocutor para que lo demuestre, cae al piso. La motivación es lúdica y, si bien se trata de un Perfil Textual 4 (Texto lúdico mecánico), entendemos que esta producción es un tanto más sofisticada que la mera representación de caídas, errores, etc. —como fue predominante en las producciones realizadas por los participantes del taller exploratorio.

Los recursos narrativos gráficos mono y multimodales utilizados fueron líneas de movimiento para indicar luz y movimiento (la caída); globos de diálogo e ideogramas de estrellas para graficar el golpe. Los planos (entero) y ángulos de toma (normal) se mantuvieron constantes.

Como en la producción inicial, Tomás utilizó colores que facilitan la identificación de los personajes a través de las viñetas, lo cual le da cohesión a la tira. A diferencia de aquella, en esta producción Tomás dibujó dos escenarios diferentes (dentro de la casa y afuera), coherentes con la sucesión de hechos. Cada escena representada se relaciona con la adyacente de manera coherente y la narrativa resulta legible. También incorporó objetos que ayudaron a la construcción del escenario, especialmente en la primera viñeta: el sillón, el televisor, el control remoto.

Precisamente, entre los cambios que Tomás destaca entre una y otra producción, está la incorporación de los detalles. En la entrevista final, decía: “En ésta <señala la producción inicial>, si hubiera sido el último trabajo le pondría ventanas y todo”. De esa manera realiza un juego cognitivo temporal interesante, en el que distingue entre el mero pasaje de los meses y la participación en una experiencia educativa: se imagina cuáles habrían sido sus posibilidades y elecciones en ese mismo espacio de problema tres meses antes si hubiese contado ya entonces con los conocimientos actuales y desde allí revisa su producción de entonces, reimaginándola. Este juego da cuenta de un grado de internalización de lo aprendido, que le permite suspender lo efectivamente realizado y reemplazarlo por aquello que hubiese sido posible. También da cuenta del grado en que se percata de que la creación de humor gráfico en el sentido en que se la trabajó en el taller, conforma una tarea abierta, para la cual diversas resoluciones son posibles, pero que el repertorio de posibilidades disponibles depende de la experiencia del autor. Más adelante, decía: “Ésta <producción final> está mejor porque ya sabía más de... Em, por ejemplo que cuando se vea un televisor se vea que alumbra así <refiere a las líneas de movimiento>”, si bien Tomás ya las había incluido en su producción inicial. En otra oportunidad, agregó que le gustaron más sus producciones de tiras, “porque lo hice con más intención y tenía más detalles, por eso”. Sus expresiones ilustran un aspecto estructural del modelo de explicitación del conocimiento de Dienes y Perner (1999) que retoma Pozo (2014) en su teoría del aprendizaje como proceso de integración jerárquica; la explicitación de cambios en la actitud no anula o suplantada la explicitación de cambios en el objeto, sino que los integra, situándolos en un marco que permite conocer sus motivos y razones. Así, no se limita a registrar que su producción final integra más detalles sino que plantea que esa posibilidad, es decir la maestría alcanzada, es consecuencia de contar con más

información específica y de un trabajo más comprometido y orientado por propósitos precisos.

Al igual que en la producción inicial, en este caso la articulación modal también opera de forma complementaria, dado que la construcción de la historia requiere el intercambio verbal entre los personajes, y el remate es comprensible únicamente a nivel visual.

Una última mención refiere al origen de ambas creaciones. En la entrevista final, Tomás nos contó sobre su primera producción: “Ya lo había escuchado, pero nunca lo vi dibujado”, por lo cual se trata de una formulación propia de un contenido de circulación social previamente conocido por él. Por el contrario, respecto de su última producción, no manifestó haberse basado en contenidos previos.

Caracterizamos su trayectoria de aprendizaje signada por procesos de ajuste, en la cual se ubica como “pensador”, capaz de poner en juego de forma plástica y reflexiva múltiples recursos multimodales, los cuales puede no sólo reconocer, sino también explicar, comparar, reflexionar.

11.3.2.4 Milena, 13 años

Milena participó de la totalidad de los encuentros del taller, con excepción de uno. En la entrevista final se mostró muy dispuesta, reflexiva y entusiasmada. Mencionó categorías correspondientes a todos los niveles estudiados, con un fuerte énfasis en el mecanismo básico de la incongruencia, la motivación del autor y los temas.

En cuanto a la incongruencia humorística, Milena pudo explicar y dar ejemplos trayendo a colación recursos humorísticos como el doble sentido y la inversión de roles. La visualización conjunta de sus producciones le permitió también explicar la diferencia entre una producción gráfica no humorística y una humorística: “Que acá te das cuenta. O sea, acá no da gracia, esto es un dibujo nomás <señala primera producción>. En cambio acá sí <señala producción final>, porque cambian los roles. El perro pasea a los nenes, en vez de que los nenes paseen al perro”. A nivel pragmático y temático, hizo referencias espontáneas acerca de los tipos de humor, ejemplificando con diversos contenidos que se pueden abordar (el cambio climático, la contaminación, el absurdo).

Al explicar el humor gráfico, expresó que consiste en hacer “dibujos que tienen como un humor que hacen reír a las demás personas”, resaltando la motivación lúdica y el efecto buscado. Planteó que al acercarse al humor gráfico tomó conciencia de un nuevo objeto de conocimiento, con el que no había tenido contacto previo: “Si, porque antes ni idea lo que era el humor gráfico. ¡No sabía! Nunca había escuchado de humor gráfico ni nada”. Sin embargo, el hecho de que su producción inicial -una caricatura-

pueda ser netamente inscripta en el campo del humor gráfico sugiere que si bien desconocía el término, probablemente el sentido y las convenciones del género no le eran tan ajenas como expresó.

Si bien Milena destacó como uno de sus aprendizajes el formato de tira, sus producciones inicial y final fueron viñetas únicas, formato que no mencionó en ningún momento durante la entrevista final, excepto cuando se le preguntó específicamente. Entonces mencionó que la viñeta única resulta difícil para condensar todo lo que uno quiere incluir en un único espacio, lo que indica una comprensión aguda de las restricciones de este formato, de tal modo que la brevedad, lejos de alivianar el esfuerzo cognitivo-comunicativo, puede incrementarlo al requerir poder de síntesis y articulación. Además, relató que aprendió a partir de sus errores y al observar producciones de sus compañeros, ejemplificando esto con instancias de creación de tiras: “Por ejemplo, cuando estaba haciendo las viñetas, yo quería hacer un montón, porque no sabía cómo explicarlo en tan poquitas viñetas y después me fijaba en otros compañeros cómo lo hacían, y tomaba de referencia lo que hacían ellos”. También aquí expresa como problema la tensión entre densidad informativa y restricción del espacio gráfico. Su preocupación nos remite a la distinción que establecen Scardamalia y Bereiter (1992) entre concebir la composición de textos (en su caso monomodales, en el campo de la escritura) como problema de contenido y como problema retórico. En el primer caso, componer un texto pone en juego solamente el espacio del qué escribir, y escribir es transponer al papel los contenidos ya pensados, sin interpelar al autor a repensar o reestructurar esas ideas. En cambio, en el segundo, el problema de escribir moviliza un espacio retórico: cómo volcar ese contenido, y resolver ese desafío requiere establecer nuevas jerarquías, supresiones y conexiones, de modo que el contenido mismo se transforma. Nos parece que Milena inscribe su composición textual -en este caso con medios visuales-verbales- en ese espacio que Bereiter y Scardamalia ubican como retórico. Por otra parte, expresa con precisión cómo se vale de la observación de las estrategias de sus pares. Es una observación agentiva, intencionada y desdoblada: aquello que hacen otros es para ella “una referencia”, un recurso a reconfigurar, probablemente de acuerdo a su estilo, o a sus propósitos y circunstancias, aunque no precisa cuáles son los parámetros que harán de esa “referencia” decisiones concretas. Nuevamente, registramos una autora posicionada, decisora.

Milena no mencionó ningún recurso narrativo gráfico multimodal, pero sí dio cuenta de sus mejoras en relación con la habilidad para dibujar los personajes, explicando que ya no los hace esquemáticos. También en este aspecto da cuenta de una búsqueda de personalizar sus creaciones, de modo de adaptar las formas culturales de representación a intenciones más precisas. Valoró también su apoyo en los libros de

dibujo que estaban disponibles en el espacio de taller: “(Sirvieron para)... Dibujar mejor, porque antes dibujaba el palito nomás”. Milena utilizó estos libros para copiar personajes en algunas de sus producciones a lo largo de los encuentros.

A continuación se analizan sus producciones inicial (Figura 11.8) y final (Figura 11.9).

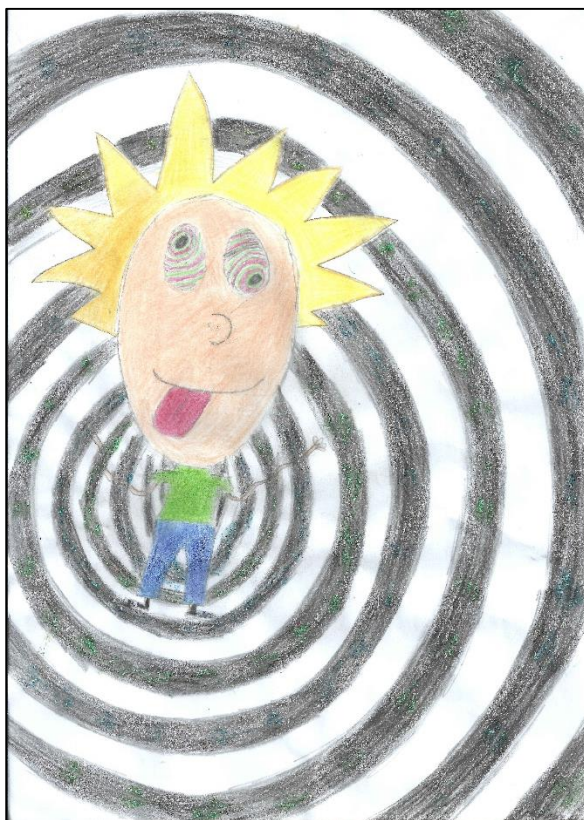


Figura 11.8: Producción inicial Milena, 13 años
Perfil textual 3: Texto lúdico, un campo semántico.

Producción inicial

Esta viñeta única representa, en palabras de su autora: “una persona así que está medio loca” (Figura 11.8). Milena expresó basarse en caricaturas que suele ver en la televisión. Esta representación fantástica de una persona loca responde a un estereotipo, por lo cual su contenido remite al mundo social, haciendo uso de la hipérbole como principal recurso humorístico. Ubicamos la producción en el Perfil textual 3: Texto lúdico, un campo semántico.

Es una producción únicamente visual, con un único componente (un personaje) que se presenta sin escenario. El pelo “así, medio loco”, los ojos, la lengua y los brazos ondulantes movilizan sentidos de inestabilidad y desajuste. El fondo rayado colabora

con la construcción del estereotipo, buscando impregnar al lector del estado mental del personaje representado: “Eso <el fondo>, es como medio no sé, medio que te hipnotiza, como sus ojos”. La autora colocó también brillantina verde sobre las rayas negras, aunque en la entrevista acerca de esta producción no lo mencionó y únicamente refirió que eligió colores como el rojo y el violeta, por ser éstos más alegres y energéticos.

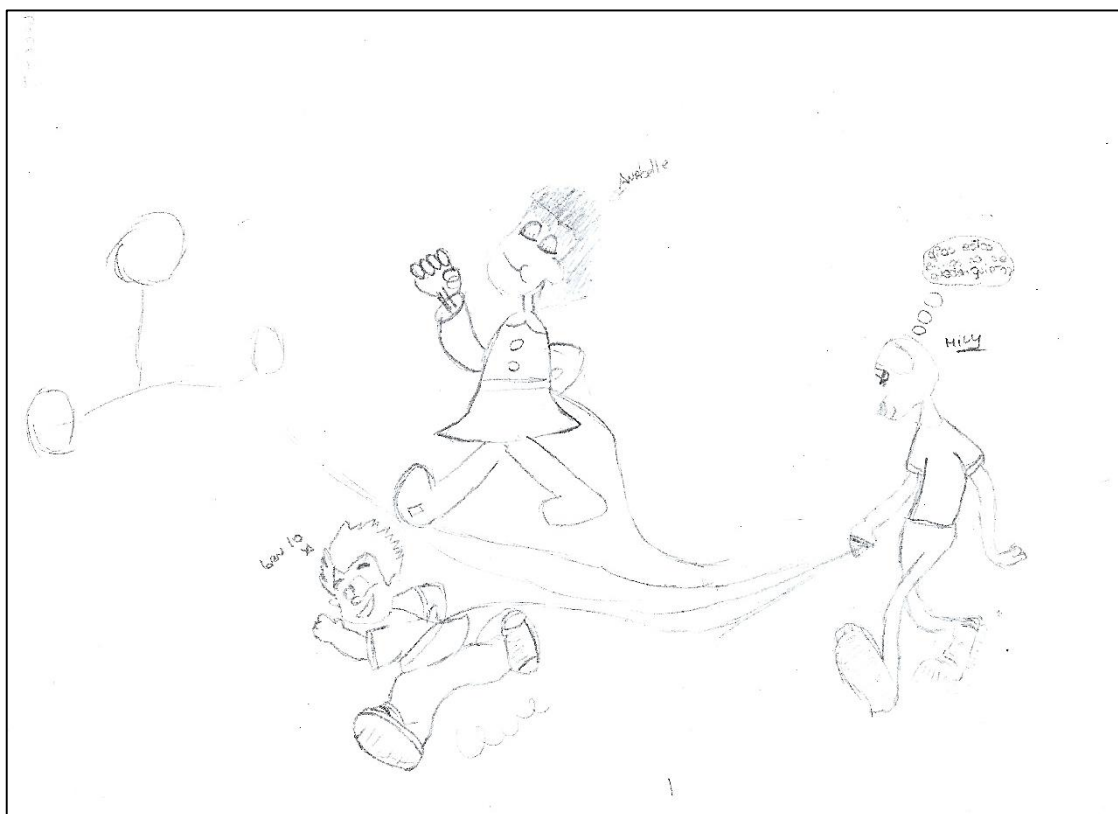


Figura 11.9: Producción final Milena, 13 años

Perfil textual 3: Texto lúdico, un campo semántico.

Etiquetas: Ben 10; Mily; Anabella.

Globo de pensamiento: Dios, estos bichos no se quedan quietos.

Producción final

Milena eligió realizar como producción final (Figura 11.9) una viñeta única que utiliza la inversión de roles para crear un efecto humorístico de carácter lúdico. “Hice un perro que está vestido como una persona normal, o sea con remera y zapatillas y que está lo más tranqui caminando por la calle y está paseando un montón de nenes chiquititos, con correa, en el parque.” Se trata de una situación de orden real, pero representada de modo fantástico. Si bien se incluye un personaje mediático (Ben10), la viñeta versa sobre un acontecimiento que no obedece a la narrativa de aquél. De modo

semejante al uso que hizo de los libros a lo largo del taller, tal como comentó en la entrevista final, parece haberse valido de ese personaje de circulación social como recurso para crear algo diferente. Situamos el Perfil textual de esta viñeta en la categoría 3: Texto lúdico, un campo semántico.

Si bien Milena verbaliza que “están en el parque”, observamos que tal como en la producción inicial, el escenario no fue dibujado. De hecho, hay un cuarto personaje esbozado que no llegó a completar. Todos los personajes fueron copiados de uno de los libros de dibujo que estaban disponibles en el taller. De hecho, en la entrevista final Milena recalcó que algo que aprendió en el taller fue a dibujar, porque antes no lo hacía: “Dibujé un poco mejor, porque antes no dibujaba. Con los libros que había y todo eso”, y como ya mencionamos, también comentó que fue aprendiendo al observar las producciones de otros compañeros.

Utilizó adecuadamente cuatro recursos narrativos gráficos: etiquetas para nombrar a los personajes, flechas, líneas de movimiento y un globo de pensamiento. Estas incorporaciones dan cuenta de la apropiación de estos recursos a lo largo del taller.

La articulación modal en la producción final es predominantemente visual, donde lo verbal cumple una función de refuerzo (el pensamiento del perro) y de ampliación (los nombres de los personajes). La palabra “bicho” también aporta al sentido de la inversión.

En la entrevista final, al comparar ambas producciones, Milena describió su producción inicial como no humorística: “O sea, acá <producción inicial> no da gracia, esto es un dibujo nomás”, si bien acudió a una caricatura para abordar el estereotipo de la locura, recurso que recorrimos durante las presentaciones en los encuentros del taller. Lo que ella destacó de la producción final fue el recurso humorístico de la inversión de roles para crear el efecto buscado: “Este <producción inicial> lo hice sola, así, no tenía mucha idea y me gustó el dibujo y lo hice nomás, me lo imaginé. Y bueno el otro <producción final>, ya habían dado las imágenes que nos mostraban y todo eso. De cambio de roles, ese.” No solo establece un contraste entre producciones, sino que explica la primera en términos de su escaso conocimiento específico, en tanto que ancla la segunda en los aprendizajes de orden conceptual alcanzados en el curso del taller.

Del análisis integrado de las producciones y reflexiones durante la entrevista final, observamos que Milena pudo dar cuenta de sus aprendizajes, con especial atención al mecanismo básico del humor, así como al potencial del humor gráfico para tratar cualquier tema. En términos generales, entendemos que se trata de un aprendizaje que rebalsa el crecimiento para contemplar procesos de ajuste, en tanto además de incursionar en nuevos recursos gráficos, logró ampliar su noción del género y adentrarse en sus mecanismos constitutivos ligados no solo a la creación de

incongruencias sino al desafío de condensar relaciones significativas densas en un espacio gráfico mínimo, lo que, como se encuentra implícito en algunas de sus expresiones verbales, coloca a la creación textual en lo que Bereiter y Scardamalia denominan un espacio retórico.

Sus referencias respecto al aprender haciendo, mirando libros y producciones de otros en tanto modelos culturales que no busca reproducir tal cual sino que le resultan guías y fuentes de inspiración, y las reflexiones acerca de sus producciones, ilustran un aprendizaje cultural en el sentido de cruce de perspectivas: aprende desde las perspectivas de otros y se vale de lo rescatado para darle su propia impronta. Así, entendemos que se posiciona como hacedora intencional y reflexiva, agente en un mundo social pleno de fuentes de conocimiento valioso. Las educadoras del taller, sus compañeros, los libros disponibles y las obras de dibujantes profesionales a las que accedió en las presentaciones en cada encuentro conforman para ella fuentes ricas, lo que sugiere que se posiciona y vale de un contexto policéntrico de conocimiento.

11.3.2.5 Silvana, 14 años

Silvana participó de todos los encuentros y en la entrevista final se mostró muy predispuesta y entusiasmada. Mencionó aspectos correspondientes a todos los niveles que hemos considerado en el análisis de la creación de humor gráfico. En particular, comenzó hablando del nivel pragmático del humor gráfico, enfatizando el modo visual: “Está muy buenísimo porque es como una forma de expresarse a través de un dibujo. Todo lo que sentís, o si querés hacer como... saber lo que vos pensás de algo o alguien. Eso es lo que más me gustó del taller”. Silvana fue la única participante que de manera espontánea y explícita destacó el aspecto comunicativo en relación con la articulación modal: “Es como que le estás leyendo pero además de estar leyendo al otro, le estás dibujando, como transmitiendo lo mismo, pero en dibujo”. Asimismo, comentó acerca de la utilización de carteles para “ayudar” con la inteligibilidad, aludiendo a los usos de ambos modos en forma articulada, donde el lector potencial está considerado. La posibilidad de comunicar y expresar fue considerada a su vez como una habilidad adquirida que generó cambios en su persona, que a la luz de los aportes de Dienes y Perner (1999) y Pozo (2014) podríamos caracterizar como un cambio personal (self): “A mí me costaba mucho expresarme y ahora como que en el taller me expreso más, a través del dibujo”. Además, al preguntarle cómo fue aprendiendo, comentó que incorporó aspectos de esta práctica en su casa: “En cada clase iba rescatando lo que más me gustaba de cada una y en mi casa iba y lo hacía”. Esta transferencia (Pozo, 2008), activación (Hammer et al., 2004) o reconfiguración (Kress, 2010) de lo aprendido

en y para nuevos contextos y situaciones indica una internalización de lo aprendido, que lo convierte en recurso disponible para ser puesto en juego cuándo y cómo la propia persona lo decide o necesita.

A nivel modal, también hizo referencia a mejoras en su maestría a nivel visual, particularmente en cuanto al dibujo de los cuerpos de los personajes. En cuanto a la incongruencia humorística, Silvana se apoyó en la comparación de sus producciones para dar cuenta de la diferencia entre una producción no humorística, similar a un garabato y una humorística, para lo cual “complementó con todo lo que ya sabía” por haber participado en el taller.

A continuación se analizan sus producciones inicial (Figura 11.10) y final (Figura 11.11).

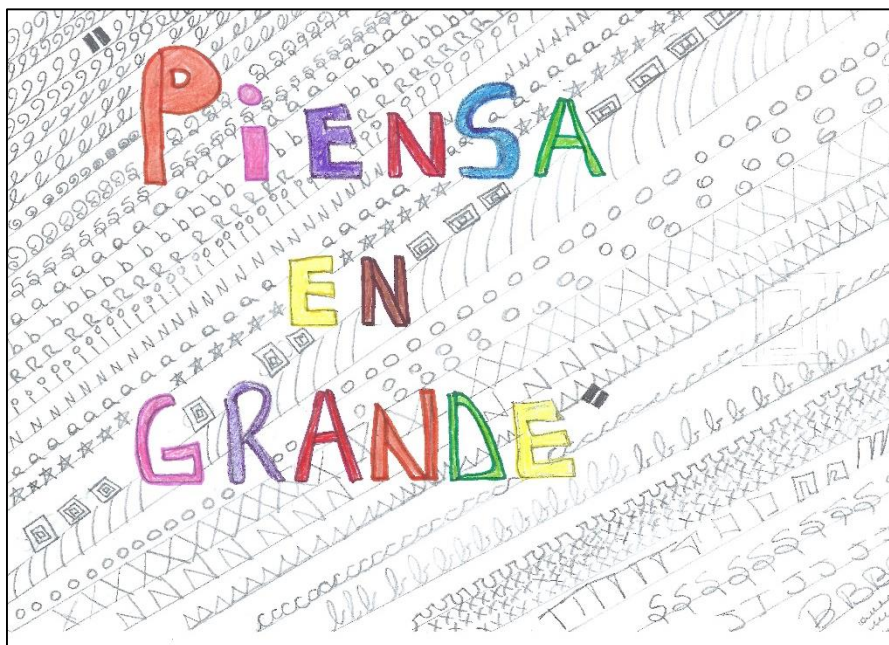


Figura 11.10: Producción inicial Silvana, 14 años

Perfil textual 6: Texto de otro género.

Producción inicial

Como producción inicial (Figura 11.10), Silvana realizó una viñeta única con la frase coloreada “Piensa en grande”, y con un fondo visual decorativo. En sus palabras: “Bueno, hice una frase que para mí me identifica mucho porque no me quedo muy callada siempre. Trato de demostrar todo lo posible en dibujos, me llama mucho la atención dibujar. [L: ¿Y cómo se te ocurrió la idea?] S: No sé, la frase no es mía pero siento que me identifico con la frase”.

Esta producción gráfica, de predominio verbal, no presenta ninguna incongruencia desde la perspectiva de la autora. La ubicamos en un Perfil textual 6, dado que responde a una producción de otro género.



Figura 11.11: Producción final Silvana, 14 años.

Perfil textual 4: Texto lúdico mecánico.

Viñeta 1: Globo: ¡Ey! Mirá... / Onomatopeya: PAF // Viñeta 2: Globo: Todo por verlos sonreír...

Producción final

La producción final de Silvana (Figura 11.11) consiste en una tira conformada por dos viñetas en dirección horizontal. Al comentar su producción final, Silvana mencionó los recursos narrativos gráficos que utilizó: globos, ideogramas y onomatopeyas. Al preguntarle por las diferencias en la motivación para hacer una (la producción inicial) u otra, comentó que hacia el final del taller “estaba más canchera”.

Su intención fue representar una situación cómica de orden realista: “me pareció gracioso. Porque vio que algunos hacen cosas para hacer reír a los otros, y a veces se hacen daño, así que... ahí se me ocurrió”. Si bien en la viñeta 1 se presenta una metida de pata, el remate en la viñeta 2 dado a través del comentario del personaje, le otorga una intención que excede la incongruencia de tipo mecánica. Aquí resuena lo desarrollado en el Capítulo 2 acerca de la diferencia entre comicidad y humorismo. El

humorismo se caracteriza por la distancia crítica sobre la percepción de lo incongruente (Flores, 2009). Esta viñeta es análoga al ejemplo freudiano de la persona que cae y resbala. La caída es cómica como hecho en sí mismo—como lo es la bofetada en la viñeta 1—, pero lo propiamente humorístico es lo que dice la persona cuando se levanta—el remate en viñeta 2.

Esta tira cuenta con elementos mínimos: personajes (calcados de uno de los libros disponibles) y un cartel, sin escenario. Un plano medio y un ángulo normal se mantienen en ambas viñetas. En la segunda viñeta se omite uno de los personajes, y esto opera como una supresión representacional (Pozo, 2014) realizada en el plano gráfico y que, en lugar de servir al proceso representacional del autor, sirve al interlocutor, al dirigir su mirada hacia aquello más relevante. Observamos cierta incoherencia que interpretamos como involuntaria respecto al lugar del golpe y los efectos del mismo: los dientes ya están caídos, y además el golpe se representó a la altura de la frente y el ojo derecho. Tal como en el caso de Juliana, estas vicisitudes respecto de la temporalidad coinciden con los hallazgos de Pitri (2011).

En el caso de Silvana, como ya anticipamos, interpretamos rasgos de un aprendizaje por ajuste, en tanto no sólo aprendió de qué se trata el género y alcanzó mayor fluidez (“estaba como más canchera”), sino que lo incorporó -en sintonía con características de su persona que reconoce con claridad- como una herramienta de expresión y comunicación, con la cual puede captar sentidos de la vida cotidiana, comprender y reflexionar. A partir de un gusto particular por el dibujo como medio comunicativo, al que refiere desde el inicio y en tiempo presente, parece haber integrado la creación de humor gráfico en su repertorio como un recurso quizá novedoso y particularmente apto (“está muy buenísimo”).

11.4 Conclusiones

El análisis articulado entre las entrevistas post-producción, entrevistas finales y las producciones gráficas nos permitió acercarnos a las trayectorias de aprendizaje de cada participante.

Hemos observado en todos ellos que la actividad de crear humor gráfico resultó gratificante, particularmente al registrar sus avances para lograr sus metas, ya sean referidas a completar lo planificado, hacer “bien”, decidir, lograr el efecto.

El análisis intra-trayectoria así como la comparación de unas con otras, nos condujo a poner en relieve la complejidad que reviste estudiar procesos de aprendizaje desde un marco que sobrepasa —pero integra— la adquisición de conocimientos y desde un enfoque de recursos que se aleja de la visión de déficit y de comparación con un

parámetro único, en tanto emergen brechas y discontinuidades entre participantes y entre las explicitaciones de los mismos y sus producciones gráficas. Algunos participantes estuvieron orientados a la novedad en relación con algunos aspectos (la demanda de imaginar para hacer humor, para Juliana; el hecho de la necesidad de una incongruencia, para Milena y Silvana; la posibilidad de crear humor desde una motivación comprometida, para Tomás, entre otros) y otros al refinamiento (mejorar el dibujo de un objeto, para Natalia; abandonar la representación esquemática de los personajes, para Milena). Los casos de Juliana (con escasos comentarios durante la entrevista, pero con producciones de creciente sofisticación) y Natalia (una entrevista cargada de comentarios y explicaciones sobre múltiples aspectos del género, y una producción final no humorística), resultaron ilustrativos también en este sentido. No obstante estas diferencias, encontramos en sus trayectorias cierta similitud en cuanto al tipo de aprendizaje construido, así como también por parte de Tomás, Milena y Silvana. Cada participante es “un mundo” y su análisis nos acerca de algún modo a un aprendizaje “que late”, vivo, impregnado y movilizado de emoción y sensibilidad personal.

La comparación de las producciones iniciales y finales resultó un anclaje para la reflexión y comunicación de los participantes. Los casos de Silvana, Tomás y Juliana resultaron de interés respecto del origen o la fuente de sus producciones iniciales. Los tres participantes acudieron a expresiones conocidas: Silvana se valió de una frase conocida; Tomás, de un chiste visto u oído con anterioridad; y Juliana acudió a un personaje conocido con el cual representó una frase figurada. Estas elecciones contrastan con sus producciones finales, que en los tres casos fueron producto de su inventiva, y abordadas con un sello propio, si bien las ideas propias conviven en el mundo de todas las ideas, en sintonía con las palabras de Cope y Kalantzis (2009): “el diseño de una persona se convierte en un recurso en el universo de diseños disponibles de otra persona” (2009, p.177). En esta tesis hemos puesto de relieve el valor del acto de creación interesado, motivado, intencional, selectivo y lo hemos entendido como un “diseño” –siguiendo a Cope y Kalantzis (2009)-, en tanto quien diseña una nueva creación pone en juego su imaginación, se reapropia creativamente del mundo, expresa su voz, se transforma y por lo tanto, aprende. Esto se ve muy claro también en el caso de Milena, quien describió su apoyo en otros y sus formas y producciones para el propio proceso de aprendizaje.

Los Perfiles de textos realizados al finalizar el taller se ubicaron entre los P3 (Textos lúdicos, un campo semántico) y P4 (Textos lúdicos mecánicos), con una excepción: Natalia, quien realizó una producción final utilizando recursos narrativos gráficos en una tira, pero no resultando ésta humorística (P5: Texto cercano al humor

gráfico). Un análisis de la trayectoria de esta participante, que conjuga sus intereses, inquietudes, inseguridades, permitió ubicar y dar sentido a dicha situación. Su espacio de problema la convocaba a resolver los desafíos que la multimodalidad plantea para el logro de un texto inteligible, y este foco predominó sobre el requerimiento de la presencia de una incongruencia para inscribir su producción dentro del género humor gráfico. Esto coincide con los hallazgos de Berti y Freeman (1997), sobre “la brecha de desempeño entre el objetivo y el logro” (p. 520), que depende del desarrollo de una habilidad para lograr que el proceso de producción esté guiado por una meta más general. En el caso de Juliana (P4: Texto lúdico mecánico), la inclusión de una variedad de recursos narrativos gráficos mono y multimodales, resulta en una producción de mayor sofisticación que la inicial. En los casos de producciones finales de Silvana y Tomás (P3: Texto lúdico, un campo semántico; y P4 respectivamente), también se evidencia un paso más en la representación de una metida de pata, en tanto hay un guiño al lector y una referencia al mundo mediático o de la actuación, y al contraste real-fantástico en el caso de Tomás, enriquecidas además con diversidad de recursos narrativos gráficos, que resultan en producciones de mayor sofisticación.

Todas las producciones, tanto las iniciales como las finales, se orientaron por una motivación lúdica, si bien como se mencionó anteriormente, durante el taller los participantes optaron además por producciones con motivación comprometida. Esto abre a interrogantes cuya respuesta requiere de ulteriores indagaciones: ¿el humor lúdico se encontrará en una zona de mayor confort para los adolescentes, que el humor serio?; ¿asociarán los adolescentes la creación de humor serio con una mayor demanda cognitivo-comunicativa?

Merece una reflexión la consideración de los Perfiles textuales, en tanto si bien ellos nos permiten condensar aspectos clave del tipo de texto que crearon los participantes, la sola consideración de estos no resulta una lente particularmente esclarecedora para captar los matices que configuran los aprendizajes alcanzados, y mucho menos si tomáramos los perfiles como único parámetro en términos de “resultados”. En este sentido, fueron informativos en mayor medida la comprensión de las restricciones que suponen los distintos formatos; los avances en la articulación modal y la percatación de sus desafíos; la comprensión del mecanismo básico del humor y no solo del efecto; la percatación de las posibilidades de crear humor en función de generar diferentes impactos en el lector y experimentar la creación de humor gráfico como un campo para extender las posibilidades de expresión de la propia perspectiva. Es decir, elementos en los cuales los aprendices explicitan su valor como recursos a tener en cuenta al plasmar sus producciones (objeto), su actitud y dan cuenta de cambios que han impactado en su ser (self).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta tesis se propuso como objetivo conocer los recursos cognitivo-comunicativos involucrados en la producción de humor gráfico de adolescentes. Partimos de concebir al humor como un acto comunicativo complejo y buscamos entender su mecanismo básico desde la teoría de la incongruencia, así como su articulación discursiva en el terreno gráfico. Describimos las particulares marcas intra e interdiscursivas de este género y nos servimos de la noción de espacio de problema para comprender las oportunidades así como los desafíos cognitivo-comunicativos implicados en su creación para adolescentes participantes en talleres específicos. Para ello, describimos aquellos recursos que se requieren para el despliegue de esta actividad, y que ponen en relación diferentes aspectos semióticos y comunicacionales, que distinguimos en términos de cinco niveles interrelacionados: el nivel Lógico -que compromete la incongruencia-; el nivel Modal -dado por la participación de los modos semióticos visual y verbal escrito-; el nivel Retórico -que incluye todos los mecanismos que dan forma y sentido al texto-; el nivel Pragmático -particularmente con el foco en la motivación de los autores-; y el nivel Temático -relativo a los contenidos humorísticos.

Al tratarse del estudio de producciones creadas por adolescentes, desde un enfoque integrado de los procesos de desarrollo cognitivo y aprendizaje, articulamos y dimos sentido a la revisión de antecedentes a partir del establecimiento de tres grandes "épocas" (siguiendo a Overton, 2010) en el desarrollo del humor, que nos permitieron comprender las principales transformaciones relevadas por estudios anteriores en las manifestaciones humorísticas. Las delimitamos en los siguientes términos conceptuales y etarios: "Primeros pasos en la subversión de esquemas cognitivos" (desde aproximadamente el primer año de vida hasta los seis años); "Más allá de manifestaciones absurdas: la problematización del sentido" (desde los siete a los once años), signada por la sofisticación en el proceso de comprensión de la intencionalidad humana y por la complejización en la utilización del lenguaje figurado; y "Múltiples perspectivas, intereses e interlocutores", (a partir de los doce años), caracterizada por el desarrollo del pensamiento lógico-formal y el desarrollo psicosocial adolescente.

Propusimos entender la creación de humor gráfico como una práctica sociocultural ligada a los procesos de alfabetización multimodal, y para ello nos situamos en un enfoque socio-constructivista de recursos, desde el cual dar cuenta de las formas agentivas de significación, la experimentación y la implicación emocional en el aprendizaje, focalizando y poniendo en valor el propio repertorio de recursos, la

variabilidad situacional y las múltiples trayectorias que enriquecen cualquier contexto de aprendizaje. Justamente, notamos que los estudios del humor gráfico (e incluso de otras manifestaciones del humor) se han interesado por la identificación de secuencias más bien lineales y uniformes de progreso, motivo por el cual queda pendiente profundizar en el estudio que considere la plasticidad y diversidad.

La revisión de estos antecedentes, que permitió valorar la creación de humor gráfico por parte de adolescentes como un tema poco estudiado y aún menos si el interés está puesto en el dinamismo y la variabilidad, condujo a la concepción de esta tesis como dos estudios exploratorio-descriptivos: uno transversal (Estudio I) con una población que, en comparación con los antecedentes, es medianamente amplia, y otro longitudinal (Estudio II), con un número reducido de participantes. Decidimos explorar la producción gráfica en talleres diseñados específicamente para favorecer que los participantes “activen” (Hammer et al., 2004) o “reconfiguren” (Kress, 2010) sus recursos, por más incipientes que fueran, a partir de la tematización y reflexión sobre aspectos relevantes del género, nutridos de andamiajes diversos y en contextos cercanos a aquello natural o habitual para los participantes, en lugar de proponer su estudio en una situación de laboratorio o de test.

El Estudio I nos permitió identificar y caracterizar las estrategias adoptadas por los 149 adolescentes participantes en la creación de humor gráfico. Analizamos diferentes características discursivas, en función de su carácter multidimensional tal como fue planteado, dado por la articulación de los niveles Lógico, Retórico, Pragmático, Temático y Modal.

En el Estudio II diseñamos un taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico a fin de identificar y comprender el alcance y modalidades del aprendizaje evidenciado por nueve adolescentes. Además, exploramos las trayectorias de aprendizaje de los participantes que transitaron todas las instancias de trabajo previstas.

A continuación, presentamos las conclusiones generales en relación con los objetivos propuestos en esta tesis, con la intención de poner en relación aquellos desafíos y requerimientos que los participantes dieron cuenta al configurar su espacio de problema y las estrategias implementadas para abordarlos. Recuperamos los resultados alcanzados en el Estudio I, presentados en los Capítulos 6, 7 y 8, y los complementamos con los alcanzados en el Estudio II, en los Capítulos 10 y 11, cuando es oportuno. Luego profundizamos en los aportes específicos del Estudio II. Seguidamente, describimos las limitaciones del estudio y delineamos direcciones futuras.

Con el fin de conocer las estrategias utilizadas por los adolescentes para crear humor gráfico, presentamos en primer lugar un acercamiento a dicha actividad de

producción desde una propuesta multinivel e interdimensional, desde la cual pudimos relevar y dar sentido al repertorio de dichas estrategias, y captar brechas y discontinuidades en los aprendizajes de los adolescentes. Los diferentes análisis que conforman ambos estudios responden a este enfoque conceptual y metodológico.

Una de las preguntas de investigación planteadas focalizó en la manera en que los adolescentes crearon una incongruencia humorística en un texto gráfico, que desde su inicio está destinado a ser comunicado a un lector o destinatario que no se encuentra presente, y para lo cual los autores deben considerar un “lector modelo”. Esta restricción propia del género se une a otros desafíos que hemos planteado en la revisión teórica. Entre ellos, una disposición a jugar con los sentidos desde una actitud lúdica o “paratélica” desde la cual tomar una serie de decisiones, tales como elegir un tipo de humor a partir de una motivación en particular, elegir un tema e imaginar la forma de representarlo. Para ello, se requiere poner en marcha procesos de regulación de la propia actividad cognitiva desde una actitud epistémica que permita “gestionar la incertidumbre” para bucear por el espacio de problema entre la tensión del disfrute de una actividad en la que se puede acudir a lo que se sabe y a “lo consabido” (Puche Navarro, 2000), y lo incierto y “posible” (Bruner, 1986) de una hoja en blanco.

Durante los talleres realizados en ambos estudios, observamos indicadores de la implicación de los participantes en algunos de estos desafíos surgidos en el espacio de problema: referencias a “mente en blanco”, manifestación de dudas, consultas a las coordinadoras de los talleres así como a los compañeros y -en el caso del taller trimestral- a los libros de dibujo disponibles, tiempos más bien prolongados para pensar una idea, surgían en los primeros momentos de la actividad. La “incertidumbre” de la hoja en blanco y una meta sin caminos preestablecidos, conformaron un terreno que en ocasiones implicó cierta ansiedad, pero también en otras ocasiones (o en las mismas) propició el despliegue de la imaginación, la representación y narración gráfica, revisiones, comentarios relativos a instancias de planificación y de evaluación, entre otros.

Para identificar, entonces, las estrategias implementadas para crear humor gráfico, en el Capítulo 6 propusimos un primer análisis multinivel: Lógico, Retórico, Modal y Pragmático de las producciones gráficas creadas por adolescentes. Nos permitió visibilizar y comprender la diversidad de formas en que los adolescentes participantes crearon sentidos en formato gráfico, conjugando las formas discursivas del género con su orientación motivacional, y atendiendo además a las estrategias implementadas para el logro del objetivo, en vez de valorar tan solo si se alcanza o no una expectativa preestablecida.

Cabe aquí una disquisición, para resignificar y matizar la propuesta que nos permitió organizar los antecedentes relativos a las manifestaciones humorísticas desde el nacimiento hasta la adolescencia en términos de “épocas”, que nombramos en función de las particulares estrategias y habilidades cognitivas y de comunicación requeridas para interpretar y crear humor. Surgen en esta etapa final los interrogantes: ¿Qué lugar ocupa, entonces, lo etario? ¿Cómo resulta la noción de “época” como lente para captar los logros y problemáticas de los adolescentes al implicarse en esta actividad? ¿Qué pueden aportar los análisis realizados a la descripción de estas épocas? Siguiendo a Overton (2010), entendemos que la edad es un marcador empírico conveniente para “hacer ciencia”, sin embargo, es simplemente un índice del paso del tiempo; y el tiempo es solo una dimensión sobre la que ocurren los procesos. En sintonía con la perspectiva relacional de los sistemas de desarrollo, el mecanismo general de desarrollo es el sistema de desarrollo en sí mismo, y en particular es la acción-en-el-mundo de una persona, y no lo es el mero transcurrir del tiempo. De acuerdo con la posición de desarrollo cognitivo y aprendizaje elaborada para esta tesis, entendemos que se trata de procesos con continuidades y discontinuidades (Rutter, 1987). De este modo, la manifestación de una habilidad no implica necesariamente una trayectoria particular de habilidades ya dominadas. Dos ejemplos ilustran esta cuestión. Para crear una ironía humorística que, como vimos, suele desplegarse con eficacia comunicativa durante la adolescencia, no es un prerequisite (y además sería imposible su estudio) la experiencia de haber creado humor a partir de todos los recursos que aparecen tempranamente en el desarrollo, tales como la inversión de roles, o el absurdo. No obstante, ambas situaciones tampoco están desvinculadas y podrían suceder secuencialmente. Otro caso son los niveles de dominio del dibujo y de la escritura necesarios para poder crear humor gráfico. Hemos visto que con elementos visuales muy simples es posible lograr un texto humorístico multimodal, por lo cual no se requiere un extenso bagaje de conocimientos técnicos previamente adquiridos para lograr el objetivo. En palabras de Rutter (1987): “Existe una diferencia importante entre las continuidades en los procesos de desarrollo y el surgimiento acumulativo de una función a partir de otra” (p.6, traducción mía).

Los resultados de ambos estudios nos permiten abonar la evidencia en favor de una integración jerárquica, desde la cual se comprende que los recursos humorísticos no pierden efecto a lo largo de la vida, sino que en ocasiones se integran a composiciones de sentido más sofisticadas, en las cuales entran en juego dos o más campos semánticos, o bien se representan de forma novedosa, compleja y articulada a nivel modal. Además, hemos visto que producciones gráficas que articulan dos o más

sentidos son realizadas por adolescentes de todas las edades, si bien predominan entre los mayores.

Los resultados del Capítulo 6 nos han permitido conocer diversos grados de complejidad en los textos creados por los adolescentes, dados por los recursos empleados y por su densidad semiótica. Los Perfiles de texto dan cuenta del enfoque adoptado en su carácter integrado y dinámico, desde el cual comprendemos las distinciones, combinaciones, recombinações, variaciones e integraciones plasmadas en los textos en su diverso grado de refinamiento y con diferentes intenciones. Entendemos así, que un texto creado en una ocasión no constituye una muestra de todo aquello de lo que un adolescente “es capaz” de hacer, sino que se trata de una producción y a su vez un registro, entre otros posibles, que resultan de la activación o configuración de carácter situada de los recursos cognitivo-comunicativos de cada persona en un momento dado.

Otro de los objetivos planteados fue conocer los temas que los adolescentes eligen plantear a través del humor gráfico y las motivaciones con que lo hacen. La revisión de la literatura para el análisis temático de las producciones puso de manifiesto la necesidad de contar con un conjunto comprehensivo de categorías temáticas claras (de mayor exhaustividad y menor superposición que los disponibles). Ante este desafío teórico-metodológico, implementamos un ulterior abordaje multidimensional específicamente para los aspectos temáticos, distinguiendo categorías más finas cuando ello fue necesario. Asimismo, integramos el estudio del nivel Pragmático, atendiendo a la motivación del autor en la elección de la temática y los efectos buscados. El análisis multinivel presentado en el Capítulo 7 integró de este modo los niveles Temático, Pragmático y el formato a nivel Modal-Retórico.

Los resultados respecto a la motivación, en diálogo con los antecedentes, nos conducen a matizar aquello que habíamos reunido como perteneciente a la época “Múltiples perspectivas, intereses e interlocutores”. Si bien la literatura indica una preferencia de los adolescentes por manifestaciones de humor sofisticadas, basadas en contenidos abstractos, en las cuales suelen abordarse contenidos a escala social, los participantes mayores a 15 años optaron en mayor medida por la creación de humor gráfico tanto desde una motivación lúdica como comprometida, a veces abordándola centralmente y otras combinándola con aquella lúdica. Interpretamos esto como una amplitud conceptual del humor. Los Capítulos 10 y 11 complementan este hallazgo, al mostrar que en los adolescentes de entre 10 y 13 años se registraron instancias de re-descripción representacional en relación con el aspecto pragmático-motivacional, que algunos adolescentes manifestaron como un quiebre en lo que entendían por el humor antes y después de su participación en el taller trimestral. En este caso, un humor

ampliado con componentes satíricos. En estrecha relación con este aspecto, algunos participantes del taller trimestral, con quienes tuvimos la oportunidad de dialogar en mayor profundidad, enfatizaron la posibilidad que ofrece el humor gráfico para expresar sus perspectivas sobre contenidos que les resultan convocantes.

Al preguntarnos por las características de la articulación modal en las producciones y por los recursos narrativos gráficos desplegados, en el Capítulo 8 abordamos un análisis Modal-Retórico sobre las producciones humorísticas que se encuentran entre los Perfiles textuales 1 y 5, que combinan dibujo y escritura (excluyendo aquellos textos que pertenecen a otro género y no presentan recursos narrativos gráficos y/o ponen en juego solo el modo visual). Respecto del dibujo, los adolescentes se valieron de componentes visuales básicos (personajes, objetos y escenarios), así como de recursos narrativos gráficos con los cuales muchos demostraron tener cierta familiaridad, tales como globos, cartuchos, líneas de movimiento, onomatopeyas. En la mayoría de sus producciones utilizaron ambos modos semióticos, aprovechando el potencial comunicativo de cada uno, en tanto en los textos priorizaron una convergencia modal. En ocasiones acudieron a otros recursos para solventar dificultades en sus composiciones, como es la numeración de globos y viñetas. En la construcción de la narrativa observamos ciertos desfases temporales. No obstante, estos no obstaculizaron la inteligibilidad de las producciones, en tanto se trataba de aspectos menores, como por ejemplo, representar una bomba a punto de estallar junto con la onomatopeya del ruido del estallido.

La articulación modal fue uno de los aspectos trabajados durante las presentaciones, en ambos talleres. En el Estudio I, relevamos que la mayoría de los adolescentes compuso producciones utilizando recursos narrativos gráficos multimodales. En el taller trimestral, se brindaron las condiciones para conversar junto con los participantes acerca de los desafíos encontrados en la articulación modal al crear humor gráfico. Por un lado, a lo largo de las entrevistas finales la totalidad de los participantes describió el logro de una cierta maestría técnica visual y -en menor medida- verbal escrita necesaria para lograr una producción inteligible, como un desafío surgido a partir de su participación en el taller. Asimismo, en muchos casos mencionaron el dibujo como uno de los aspectos sobre el cual les gustaría focalizar en un futuro taller.

La reflexión verbal sobre la articulación modal revistió especial dificultad, especialmente para las dos participantes más jóvenes, quienes no respondieron las preguntas específicas relativas a la multimodalidad. No obstante, en otros momentos de la entrevista ocho de los nueve participantes comentaron al pasar algún aspecto relativo a la multimodalidad, valiéndose por lo general de definiciones ostensivas, es decir, de referencias a un significado a partir de ejemplos comunicados verbal o gestualmente.

En algunos casos, a partir del señalamiento y explicación de la contradicción modal como un mecanismo para crear incongruencia. En otros, ejemplificaron sus avances en la resolución procedimental de la articulación modal y/o aludieron a su valor comunicativo en términos de lograr "que se entienda mejor". Numerosos estudios han reconocido el valor de involucrar a los aprendices en procesos de construcción de definiciones, en tanto implica un proceso investigativo de conceptualización que compromete sofisticados procesos cognitivos (Calvo, 2001; Camargo y Samper, 2014; Lakatos, 1978; Ouvrier-Buffet, 2006) y da cuenta de la distancia o proximidad entre conceptos científicos y concepciones personales (Sfard, 2010). La capacidad para articular modos en los textos gráficos y el reconocimiento de algunos aspectos de esa puesta en juego a través de definiciones ostensivas, nos permiten interpretar que se trata de un conocimiento emergente que no obstante su operatividad, requiere aún el anclaje en ese tipo de instanciaciones. El espacio dialógico apuntalado en las representaciones externas (las producciones gráficas) y co-significadas resultó facilitador para que la multimodalidad sea objeto de representación. La ostensión, de este modo, funciona a modo de bisagra entre el conocimiento en acto gráfico y la tematización discursiva.

Ciertas características de la trayectoria educativa de los adolescentes-aprendices también pueden echar luz sobre estos resultados respecto de la multimodalidad. El escaso lugar que tiene en la currícula educativa la multimodalidad como objeto de aprendizaje (Cope y Kalantzis, 2009; Cruder, 2008; Kress, 2010) podría explicar la dificultad para tematizar sobre las *affordances* de cada modo semiótico y especialmente de su articulación en un espacio gráfico reducido.

Por otra parte, los adolescentes acudieron a uno u otro formato en sus producciones. Utilizaron la tira preferentemente para narrativas de carácter realista en las cuales intervienen dos o más personajes, y las viñetas únicas para abordar temáticas socio-políticas, con motivación comprometida. Los Capítulos 10 y 11 también complementan este panorama. En el taller trimestral, los adolescentes comunicaron los desafíos suscitados por cada formato, así como sus preferencias. Respecto de la tira, refirieron al esfuerzo procedimental que requiere el dibujo de los personajes y escenarios de manera coherente y cohesiva, pero a su vez destacaron la posibilidad de incluir más recursos como ángulos de toma y perspectiva, que dotan de dinamismo al relato. Respecto de la viñeta única, pusieron de relieve el esfuerzo cognitivo-comunicativo que implica la síntesis en un solo espacio.

Respecto de las condiciones de aprendizaje, el diseño de talleres de interpretación y producción de humor gráfico, de carácter experiencial y dialógico merece algunas reflexiones. En relación con la función y efectos de la presentación de

carácter introductorio por parte de las coordinadoras del taller, el estudio exploratorio nos permitió observar que en ausencia de dicha presentación, los adolescentes tendieron a acudir a la representación gráfica de chistes verbales o metidas de pata (incongruencias mecánicas). Por el contrario, cuando contaron con una presentación introductoria al género, sea en una única instancia como en el Estudio I o en varias como en el Estudio II, los adolescentes tendieron a crear humor gráfico en mayor medida valiéndose de ideas propias. Por una parte, interpretamos que el hecho de acudir a lo conocido -y que por ende reúne evidencias de eficacia en el efecto humorístico buscado- se presentó como una solución confiable, en contraposición a la creación propia cuyo resultado es desconocido y por lo tanto, se torna una ocasión para el encuentro con las propias limitaciones (Berti y Freeman, 1997). Además, nos lleva a pensar en la relación entre andamiajes múltiples y calibrados en esta experiencia de multialfabetización (la proyección de la presentación, las consultas y los diálogos -con las coordinadoras y entre los participantes- establecidos, los materiales de dibujo disponibles) y la posibilidad de incursionar en el género ampliando la zona en que se explora, es decir el espacio de problema. Creemos que esto fue posible en tanto el taller atendió a la acción (*how*, en términos de Pramling, 1996) tanto como al contenido (*what*), y ambos fueron tematizados (minuciosamente en el caso del taller trimestral, y de forma más general o incidental en los talleres de único encuentro), permitiendo a los participantes atender a la manera en que ellos pensaban los contenidos así como evaluaban sus producciones y las de otros. Entendemos que esta consideración de los diversos bagajes y perspectivas de los participantes, contribuyó también al desarrollo del sentido de agencia para abordar con cierta confianza la tarea propuesta, aún en un primer contacto con este género discursivo.

Por otra parte, si bien los talleres -tanto los de único encuentro como el taller trimestral- no se orientaron al aprendizaje o dominio técnico del dibujo, sino más bien, se orientaron al aprendizaje acerca de aspectos básicos del género, los adolescentes destacaron desafíos, limitaciones y avances en su maestría técnica visual. Interpretamos esto en relación con el cada vez más escaso lugar que tiene tanto la producción gráfica en la educación formal conforme se avanza en los grados académicos, así como las contadas oportunidades de crear textos multimodales en el contexto educativo (Cruder, 2008; Pantaleo, 2010), pese a que la actividad gráfica suele entrañar mucho placer a quien la realiza, especialmente cuando tiene lugar en el marco de tareas abiertas.

En este punto, planteamos como un aporte de este trabajo brindar evidencia empírica de primera mano en favor de la consideración de este género discursivo como un objeto de aprendizaje en sí mismo, que compromete procesos motivacionales,

imaginativos y comunicativos/expresivos. Diversas aristas comprometidas en el aprendizaje fueron comentadas por los participantes del taller trimestral, quienes comunicaron oportunidades de “uso y acción” (Clark, 1999) en diferentes planos: no sólo aprendieron cuestiones relativas al género (los contenidos del aprendizaje, en sus múltiples niveles), sino que aprendieron o mejoraron habilidades propias en esferas personales e interpersonales (“a tener paciencia”, “a hacer amigos”) e incorporaron nuevas actividades a su vida cotidiana: portar un cuaderno con dibujos para mostrar, utilizar recursos narrativos gráficos en asignaturas relativas a la plástica o la lengua/literatura. Esta transferencia o reconfiguración de conocimientos en otros entornos demuestra la profundidad del aprendizaje alcanzado (Pozo, 2008).

Además, el humor gráfico se mostró como un medio de expresión multimodal familiar para los adolescentes, a partir del cual pueden construir narrativas de forma agentiva, ágil y libre, pueden ensayar y tomar decisiones deliberadas en los espacios de problema relativos a la composición multimodal. El pasaje que observamos en los participantes, de la atención puesta exclusivamente en el efecto (donde el humor era algo “gracioso”) a la integración de su mecanismo (la ruptura incongruente como condición necesaria), da cuenta de un avance en la reflexión sobre la interacción entre los espacios “de contenido” y “retórico” que conforman la composición textual (tal como han elaborado extensamente Scardamalia y Bereiter, 1992, para la composición de textos escritos monomodales).

Acorde con las nuevas demandas de la alfabetización multimodal, concluimos que crear humor gráfico permite visibilizar, explorar, tematizar y reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones funcionales de cada modo semiótico, y las particularidades con que juegan su rol en la creación o diseño de sentidos, convocando a su vez a un uso reflexivo y estratégico como herramientas comunicativas y cognitivas. Para los adolescentes, la posibilidad de desplegar sus propias perspectivas, fue ocasión para darles voz y libertad para cuestionar lo establecido, así como crear y reflexionar acerca de la propia identidad como lectores de estos y otros textos mono y multimodales.

La experiencia educativa trimestral orientada a promover un aprendizaje agentivo de tipo constructivo o reflexivo, en el que buscamos acompañar la acción de crear gráficamente tanto con reflexiones acerca del género en sus múltiples aristas, como de explicitaciones de la toma de decisiones, nos permitió aportar evidencias en favor de una extensión de la zona de desarrollo próximo de los aprendices, quienes lograron implicarse con soltura en esta actividad abierta y cognitiva-comunicativamente demandante.

Otra de las conclusiones a las que arribamos pretende desmitificar la creación de humor gráfico como una actividad compleja destinada a profesionales o a aprendices con un particular interés y/o dominio del dibujo. Hemos aportado cierta evidencia en favor de hacer visible la capacidad que tienen los adolescentes de todas las edades para crear textos humorísticos inteligibles, aún en etapas iniciales de una experiencia formativa en este campo. Aún mediante una representación esquemática y con una implementación básica de recursos narrativos gráficos, es posible crear incongruencias humorísticas sofisticadas, elípticas, semióticamente densas, poniendo en relación dos o más temas e invitando al lector a una complicidad, no obstante la “despersonalización” del género (Steimberg, 2013), explicada por su propia naturaleza de representación “externa” (Martí 2003) en el sentido de habilitar una brecha espacio-temporal entre la producción y la lectura. En este punto, las nociones de variabilidad y repertorio entendidas como interés (no como ruido) y una concepción de aprendizaje como proceso, resultaron orientadoras. En lugar de dar por sentado una secuencia lineal y fija de logros (o errores), nos permitieron acercarnos al despliegue de los recursos cognitivos y comunicacionales puestos en juego por los adolescentes con diferentes niveles de apropiación y explicitación. Así, visualizamos aquellos recursos que implementaron en sus textos, los que además o en vez comentaron verbalmente, los que exploraron pero no lograron plasmar, los que plasmaron “a medias”, evidenciándose -o explicitando ellos mismos- cierto desfase entre su intención gráfica y el resultado.

El análisis de las trayectorias de aprendizaje en el Capítulo 11 nos permitió profundizar en esta variabilidad, en tanto pretendió dar cuenta del dinamismo de los recursos implementados y explorados, así como su estrecha imbricación contextual. Propusimos un acercamiento a cada participante desde distintos ángulos que integramos en el análisis: su discurso oral en diferentes instancias y sus producciones gráficas, todos ellos como oportunidades para el despliegue de la perspectiva en primera persona. Los matices captados en las trayectorias de aprendizaje ponen en evidencia aquellas discontinuidades y brechas en el aprendizaje, así como manifiestan el vínculo estrecho entre los desafíos personales, situados -en los cuales interviene la biografía de aprendizajes previos- y las estrategias de producción textual.

Entre las micro-trayectorias de aprendizaje analizadas, interpretamos que algunos participantes se situaron principalmente como aprendices “hacedores” (Olson y Bruner, 1996), siendo el refinamiento de la maestría visual el centro del espacio de problema para la composición gráfica. Otros se aproximaron a un rol de “pensadores” (Olson y Bruner, 1996), configurando espacios de problema en los cuales observamos un despliegue de la atención dirigida al espacio retórico (cómo comunicar), en estrecha interacción con el espacio de contenido, lo cual evidencia cierto pasaje hacia un modelo

o comprensión de la actividad de componer un texto como “transformación del conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), en lugar de como un mero volcado desde contenidos y formas disponibles o preelaborados mentalmente al papel. No obstante estas denominaciones, precisamente los análisis de cada participante-aprendiz nos permitieron detectar aspectos del género sobre los cuales interpretamos cierto aprendizaje por *ajuste* (Norman, 1978) o incluso indicios de una re-redescripción representacional, como lo fueron por ejemplo el nivel Lógico, con la ya comentada percatación de la necesidad de representar una incongruencia y la motivación a nivel Pragmático. Sin embargo, también pudimos observar que la relación entre aquello que se explicitaba verbalmente y aquello que se plasmaba gráficamente no siempre resultó coherente. Esto conduce a dos reflexiones. Por un lado, destaca el dinamismo del proceso de aprendizaje de cada persona, que conlleva elecciones muchas veces tácitas, y que requieren prácticas con sentido y en determinados contextos para su integración y re-descripción representacional. Por otro lado, estas formas de explicitación en clave multimodal, dan cuenta de la especificidad modal, en tanto cada modo semiótico propicia la atención a ciertos aspectos y habilita particulares matices de significado, posibilitando el acceso, elaboración, regulación y transformación del conocimiento.

Limitaciones del estudio y perspectivas futuras

Entendemos cada uno de los análisis que conforman esta tesis como un punto de partida, que configura -como no puede ser de otra manera- nuevos espacios de problema en este área de investigación interdisciplinaria entre la psicología, la semiótica, las ciencias de la comunicación y las de la educación. A continuación describimos las principales limitaciones que reconocemos en este estudio y lo que ponderamos como interesantes perspectivas para futuras indagaciones.

Entre las limitaciones propias de una investigación con diseño exploratorio-descriptivo, destacamos en primer lugar el tamaño del corpus analizado. La muestra tuvo un carácter no probabilístico e intencional, en tanto participaron adolescentes con determinadas características de interés para la investigación (edades comprendidas entre los 10 y 19 años; interés por participar en los talleres -tanto los de único encuentro como el taller trimestral), y cuyos parámetros se delimitaron con relación a la factibilidad y los resguardos éticos.

Entre las futuras líneas de indagación, una de ellas refiere al cruce entre los niveles Lógico y Temático. En el Capítulo 6 hemos encontrado sutiles diferencias respecto a la representación de la incongruencia mecánica en los textos humorísticos de los adolescentes. Contrariamente a lo esperado en función de la revisión

bibliográfica, las metidas de pata no resultaron características de los adolescentes menores, sino que fueron compartidas por los adolescentes de las tres franjas etarias. Sin embargo, mientras que los menores representaron infortunios de carácter práctico (como ruptura de vidrios) muchas veces ligados a experiencias propias, los adolescentes mayores basaron sus textos en observaciones de la vida cotidiana y situaciones absurdas atemporales. Esto también estuvo presente en tres de los cinco casos analizados en el Capítulo 11. Un corpus más amplio permitiría profundizar y quizá matizar esta inicial observación.

Otro tema que resulta de interés para futuros estudios refiere al nivel Pragmático-motivacional. En esta tesis hemos identificado el interés de los adolescentes, particularmente a partir de los 15 años, por la creación de humor con motivación comprometida. Este aspecto también fue recuperado por los participantes del taller trimestral, como uno de sus aprendizajes “clave”. Considerando el potencial del denominado “humor serio” (Flores, 2000), cuya principal finalidad es la crítica social, en un próximo estudio focalizaremos en aquellas producciones que se enmarcan dentro del mismo, en las cuales se podrían caracterizar contenidos y aspectos retóricos, así como indagar su carácter satírico. Asimismo, será motivo de indagación la creación de humor gráfico en función de particulares audiencias, aspecto al cual se destinó por completo uno de los encuentros del taller trimestral.

Otra perspectiva futura de indagación sería realizar un estudio en colaboración con docentes de nivel primario y/o secundario, que elijan proponer el humor gráfico como objeto de enseñanza y aprendizaje. Si bien el humor gráfico puede utilizarse como disparador en el abordaje de otros temas curriculares y comunitarios, reivindicamos su aprovechamiento como medio de comunicación en sí mismo. Sería interesante co-diseñar e implementar una experiencia educativa en torno a la reflexión de interrogantes como: ¿Cuáles son los límites en el humor? ¿Con qué otros géneros dialoga? ¿Cómo opera cada modo semiótico en la construcción de sentido? ¿Cómo abordar este género con alumnos de un determinado nivel educativo?

En el caso del Estudio II basado en el taller trimestral, consideramos una limitación el impedimento de contar con las producciones iniciales y finales de todos los adolescentes que participaron del mismo, y que hubiera ampliado el análisis de las trayectorias de aprendizaje. Esta investigación se inscribió en el funcionamiento de una institución local (Centro de Desarrollo de la Niñez y Adolescencia en San Carlos de Bariloche), con sus propias reglas y modalidades de funcionamiento. De acuerdo con la directora de la institución, nuestra inclusión temporal en función de los objetivos de investigación buscó cuidar el bienestar y el respeto hacia los adolescentes y sus espacios-tiempos institucionales, aspecto que primó sobre el interés por el control de

requisitos tales como el presentismo al taller, la realización de producciones con modalidad grupal o individual (en ocasiones los participantes preferían una u otra modalidad para la creación gráfica) o la finalización de las producciones en tiempos y formas preestablecidas.

Reconocemos también los alcances y restricciones de un estudio acotado no sólo en el número de participantes sino también en las instancias de interacción que consideramos para el mismo, en tanto hemos considerado las trayectorias de aprendizaje situándonos en dos puntos: inicio y final del taller. No obstante, en la entrevista final observamos simultáneamente las producciones realizadas por cada participante a lo largo del taller, y conversamos y reconstruimos su trayectoria de aprendizaje. Resultando tan rica aquella instancia, propusimos para un estudio postdoctoral un estudio de trayectorias que abarque un mayor número de períodos de relevamiento de datos a lo largo del taller.

Además, en la instancia postdoctoral realizaremos un estudio complementario a esta tesis, focalizado no ya en los recursos, sino en los procesos. Considerando que en algunos encuentros del taller trimestral se solicitó la producción de forma grupal, indagaremos el proceso de creación colaborativa, con foco en las elecciones exploradas, ensayadas y definidas, en el proceso de planificación y en la resolución de conflictos entre los participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello R., R.; Vila M., I.; Pérez V., Díaz M., A.; Lagos H., I.; y Contreras S., Y. (2018). La identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: estudio cualitativo. *Atenea*, 518, 41-55.
- Abrams, J., Bippus, A., & McGaughey, K. (2015). Gender disparaging jokes: An investigation of sexist-nonstereotypical jokes on funniness, typicality, and the moderating role of ingroup identification. *Humor: International Journal of Humor Research*, 28(2), 311-326.
- Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: Do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 439-454.
- Ackermann, E. K. (2015). Give me a place to stand and I will move the world! Life-long learning in the digital age. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 689-717.
- Adamson, L. B., & Bakeman, R. (1985). Affect and attention: infants observed with mothers and peers. *Child Dev.* 56, 582-93.
- Agüero Guerra, M. (2013). Análisis semántico-cognitivo del discurso humorístico en el texto multimodal de las viñetas de Forges. *ELUA*, 27, 7-13.
- Agüero Guerra, M. (2016). Beyond Verbal Incongruity: A Genre-specific Model for the Interpretation of Humour in Political Cartoons. En: Ruiz-Gurillo L. (ed.), *Metapragmatics of Humour: Current Research Trends* (pp. 57-79), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Al Masri, H. (2016). Jordanian editorial cartoons: A multimodal approach to the cartoons of Emad Hajjaj. *Language & Communication* 50, 45-58.
- Almasy, P. (1974). Le choix et la lecture de l'image d'information. *Communications et langages*, 22.
- Almeida, E. (2007). Breve historia de la historieta. En A. B. Flores, *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina* (pp. 209-221). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. Del P., & Teubal, E. (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense.
- Anning, A. (2002). Conversations around young children's drawings: the impact of the beliefs of the significant others at home and school. *International Journal of Art and Design Education*, 21(3), 197-208.
- Apter, M. J. (1982). *The Experience of Motivation: The Theory of Psychological Reversals*. London and New York: Academic Press.
- Apter, M. (1991). A structural-phenomenology of play. En J. Kerr y M. Apter (Eds.), *Adult play: A reversal theory approach* (pp. 13-29). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Apter, M. (2005). *Personality Dynamics. Key Concepts in Reversal Theory*. USA: Apter International Ltd.
- Ashkenazi, O., & D. Ravid (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*, 17, 367-387.
- Arnáiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S. y Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 1, 29-51.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London, UK: Routledge Falmer.
- Artemyeva, T. V. (2015). Child concept of comic content analysis, *The Social Sciences*, 10(5), 610-614.
- Asch, S., & Nerlove, H. (1960). The development of double function terms in children: An exploration study. En B. Kaplan y S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory*.

- New York: International Universities Press.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlín: Walter de Gruyter & Co.
- Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research* 10(4), 395-420.
- Attardo, S. (2001). *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (2003). Introduction. *Journal of Pragmatics (Special issue: The Pragmatics of Humor)*, 35 (9), 1287–1294.
- Attardo, S., Hempelmann, C. F., & DiMaio, S. (2002). Script oppositions and logical mechanisms: modeling incongruities and their resolutions. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15, 3-46.
- Attardo, S., & Raskin, V. (1991). Script Theory Revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor. International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 293-347.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1983/1978). *Psicología educativa*. New York: Holt, Rinehart y Winston. Mexico: Trillas.
- Avgerinou, M., & Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28(4), 280–291.
- Ávila, X. (2007). El humor gráfico de Argentina en la segunda mitad del siglo XIX. En A. B. Flores, *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina* (pp.287-300). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bacry, P. (1992). *Les figures de style et autres procédés stylistiques*. Paris: Belin.
- Ballesteros Doncel, E. (2016). Circulación de memes en WhatsApp: ambivalencias del humor desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 35, 21-45.
- Baillargeon, R. (1987). Young infants' reasoning about the physical and spatial properties of a hidden object. *Cognitive Development*, 2(3), 179–200. doi:10.1016/S0885-2014(87)90043-8.
- Bamford, A., & Francoise, A. (2001). Generating Meaning and Visualising Self: Graphic Symbolism and Interactive Online Cartoon. *Proceedings of the Learning Conference*. Spetses, Greece.
- Bajtín, M. (1982/1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la edad media y en el Renacimiento. El contexto de Francoise Rebelaís*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI editores.
- Bariaud, F. (2013/1989). Age differences in children's humor. En Paul McGhee (ed.), *Humor and children's development. A guide to practical applications* (pp. 21-42). NY: Routledge.
- Barquero, B., Robinson, E. J., & Thomas, G. V. (2003). Children's ability to attribute different interpretations of ambiguous drawings to a naïve vs. a biased observer. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 445–456.
- Bateman, J. (2014). *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. Nueva York: Routledge.
- Bazerman, Ch. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- Beattie, J. (1764). *An essay on laughter, and ludicrous composition*. NewYork: Garland Publishing.
- Bell, B., Torrance, N., & Olson, D. (1987). *Inferencing and the say-mean distinction in the early school years*. Trabajo presentado en el encuentro de la American Educational Research Association, Washington, DC.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1983): Does learning to write have to be so difficult? En Freedman, A., Pringle, I., & Yalden, J. (Eds.), *Learning to Write: First Language Second Language* (pp. 20-33), Londres: Longman.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Bergen, D. (2003). Humor, play and childhood development. En A. J. Klein (ed.), *Humor in children's lives: a guidebook for practitioners*, (pp. 17-32). Westport, CT: Praeger.
- Bergson, H. (1939/1899). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza.
- Berti, A. E., & Freeman, N. H. (1997). Representational Change in Resources for Pictorial Innovation: A Three-Component Analysis. *Cognitive Development*, 12, 405-426.
- Benavides Delgado, J. y Roncancio Moreno, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 297-310.
- Bickford, J. H. (2016). Integrating Creative, Critical, and Historical Thinking through Close Reading, Document- Based Writing, and Original Political Cartooning, *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 77 (1) ,1.
- Billow, R. (1981). Observing spontaneous metaphor in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31(3), 430–45. DOI: 10.1016/0022-0965(81)90028-X
- Blais, J., Craig, W., Pepler, D., & Connolly, J. (2008). Adolescents Online: The Importance of Internet Activity Choices to Salient Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 5, 522-536.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011). *Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity* (Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 67). London: King's College London.
- Bombi, A. y Pinto, G. (1993). *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor.
- Bonhomme, M. (1998). *Les figures clés du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bonoti, F., & Metadillou, P. (2010). Children's Judgments and Feelings about Their Own Drawings. *Psychology*, 1, 5, 329-336.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss. *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I., McNew, S., & Beehly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind". En M. E. Lamb & L. R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, N.J.: Earlbaum.
- Bronfenbrenner U., & Morris P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volumen 1 del The Handbook of child psychology* (pp. 793–828). (6th ed.), Editor-in-Chief: William Damon; Richard M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brizuela, B. M. & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process / Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 627-660, DOI: 10.1080/02103702.2016.1223710
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Boston: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2010). What psychology should study. *Revista Digital Psyberia*, 2, 25–31.
- Burkitt, E., Watling, D., & Murray, L. (2011). Children's drawings of significant figures for a peer or an adult audience. *Infant and Child Development*. 20, 466-473. DOI: [10.1002/icd.735](https://doi.org/10.1002/icd.735)
- Cacciari, C., & Levorato, C. (1992). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29, 127-50.
- Cacciari, C., & Padovani, R. (2012). The development of figurative language. En M. J. Spivey, K. McRae, & M. F. Joannisse (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of psycholinguistics* (p. 505–522). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139029377.034>
- Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5, 10, 1-9.
- Calvas-Ojeda, M.G. y Espinoza Freire, E. (2017). La enseñanza de la historia a través de historietas, *Maestro y sociedad*, 14(4), 544-555.
- Calvo, C. (2001). *Un estudio sobre el papel de las definiciones y demostraciones en cursos preuniversitarios de cálculo diferencial e integral*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma

- de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
- Camargo, L., & Samper, C. (2014). Definiciones y construcción de significado en el marco de la actividad demostrativa. En Perry, Patricia (Ed.), *Relevancia de lo inadvertido en el aula de geometría* (pp. 55-77). Bogotá: Sistema de Publicaciones y Difusión del Conocimiento, UPN.
- Cameron, L. (1996) Discourse Context and the Development of Metaphor in Children, *Current Issues In Language and Society*, 3(1), 49-64, DOI: 10.1080/13520529609615452
- Cann, A., Norman, M. A., Welbourne, J., & Calhoun, L. (2008). Attachment styles, conflict styles, and humour styles: Interrelationships and associations with relationship satisfaction. *European Journal of Personality*, 22, 131–146.
- Cárdenas Espinoza, E. B. (2019). *Los memes y su impacto comunicacional en los adolescentes de 14 a 16 años*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Guayaquil, Ecuador. Recuperada en <http://repositorio.ug.edu.ec/>
- Carey, S., & Gelman, R. (Eds.). (1991). *Epigenesis of mind: Studies in biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carl, A. (2010). Understanding and Creating Comics with Seventh Graders. *BSides*, University of Iowa Institutional Repository. Disponible en: <https://ir.uiowa.edu/bsides/13>
- Carpendale, J., & Chandler, M. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686± 1706.
- Carr, M., Peters, S., & Young-Loveridge, J. (1994) Early Childhood Mathematics: finding the right level of challenge. En J. Neyland (Ed.), *Mathematics Education: a handbook for teachers*, vol. 1, (pp. 271-282). Wellington: Wellington College of Education.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (Comps.) (2010). *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, Vol. 2. Buenos Aires: Paidós.
- Chandler-Olcott, K. & Mahar, D. (2003). "Tech-Savviness" Meets Multiliteracies: Exploring Adolescent Girls' Technology-Mediated Literacy Practices. *Reading Research Quarterly*. 38 (3), 356.
- Chaney, C. (1994). Language development metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15, 371-394.
- Charaudeau, P. (2006). De nouvelles catégories pour l'humour? *Questions de communication* 10, 19-41.
- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE.
- Chesterton, G. K. (1938). *El hombre que fue jueves*. Buenos Aires: Losada.
- Chi, M. (1992). Conceptual change within and across Ontological Categories: Examples for learning and discovery in science. En R. Giere (ed.), *Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science* (pp. 129-186). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chi, M. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. En S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change* (pp. 61-82). Lawrence Erlbaum.
- Chinn, C. A., & Malhotra, B. A. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks. *Sci. Ed.*, 86, 175-218.
- Clark, A. (1998). *Being there: Putting brain, body and world together again*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. Cast. de Genís Sánchez Barberán, Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva. Barcelona: Paidós, 1999).
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13.
- Cohn, N. (2010). The limits of time and transitions: Challenges to theories of sequential image comprehension. *Studies in Comics*, 1(1), 127–147.

- Cohn, N. (2012). Comics, linguistics, and visual language: the past and future of a field. En: F. Bramlett (ed.), *Linguistics and the Study of Comics* (pp. 92–118). New York, NY: Palgrave MacMillan).
- Cohn, N. (2013). Beyond speech balloons and thought bubbles: The integration of text and image. *Semiotica*, 197, p. 35–63.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Colston, H., & O'Brien, J. (2000). Contrast and pragmatics in figurative language: Anything understatement can do, irony can do better. *Journal of Pragmatics*, 32, 1557–1583.
- Compact Plus Alemán (2007). *Diccionario Español-Alemán*. Harper Collins Publishers.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 203–34). London: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195 DOI: 10.1080/15544800903076044
- Costall, A.P. (1985). How meaning covers the traces. En N. Freeman & M. Cox (Eds.), *Visual order* (pp. 17-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, S. S. (1876). *Why We Laugh*. New York/London: Benjamin Blom.
- Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin.
- Cox, M. V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Howe, UK: Lawrence Erlbaum.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *Journal of Art and Design Education*, 24 (2), 50-57.
- Crespo, N. y Alvarado, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y Lingüística*, 21, 95.
- Crespo, N., Benítez, R. y Pérez, I. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43 (73), 179–209. doi: 10.4067/S0718-09342010000200001
- Crespo Fajardo, J. L. (2016). Entrevista a Laura Vazquez Hutnik. La Investigación En El Campo De La Historieta Latinoamericana. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*. Disponible en: <http://asri.eumed.net/12/laura-vazquez.html>
- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Bs. As.: La Crujía.
- Cunningham, J. (2005). Children's humor. En W. George Scarlett, Sophie Naudeau, Dorothy Saloni-Pasternak & Iris Ponte (eds.), *Children's Play*, 93–108. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cunningham, W. A., & Derks, P. (2005). Humor appreciation and latency of comprehension. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(4), 389-403.
- Defays, J. M. (1996). *Le comique: principes, procédés, processus*. París: Éditions du Seuil.
- Dennett, D. (1991). Mother nature versus the walking encyclopedia: A western drama. En W. Ramsey, S. Stich, & D. Rumelhardt (Eds.), *Philosophy and connectionist theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1988/1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- De Bustos, E. (2000) *La metáfora*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- de Groot, A., Kaplan, J., Rosenblatt, E., Dews, S., & Winner, E. (1995). Understanding versus discriminating nonliteral utterances: Evidence for a dissociation. *Metaphor & Symbolic Activity*, 10, 255–273.
- Dienes, Z., & Perner, J. (Eds.) (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Dienes, Z., & Perner, J. (2001). The metacognitive implications of the implicit-explicit distinction. En Chambres, P., Marescaux, P.-J., Izaute, M. (Eds), *Metacognition: Process, function, and use*. Kluwer.

- Dienes, Z., & Perner, J. (2002) A Theory Of the Implicit Nature Of Implicit Learning. En: R. M. French Y A. Cleeremans (eds.) *Implicit learning and consciousness*. Hove: The Psychology Press.
- Di Leo, J. (2016) [1973]. *Children's Drawings As Diagnostic Aids*. NY: Routledge.
- Di Paolo, E., De Jaegher, H., & Rohde, M. (2010). Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. En Stewart, J., Gapenne, O. y Di Paolo, E. (eds.), *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science*. MIT Press, pp. 33-87.
- Di Paolo E, & De Jaegher, H. (2015). Towards an embodied science of intersubjectivity: Widening the scope of social understanding research. [Editorial]. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Donald, M. (1993). Precis of "Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition". *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 737-791.
- Dowling, J. (2014). School-age children talking about humor: data from focus groups. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(1), 121-13.
- Dryll, E. (2009). Changes in metaphor comprehension in children. *Polish Psychological Bulletin*, 40(4), 201–212. DOI: 10.2478/s10059-009-0015-1
- Droz, R. (1991). Les multiples racines des nombres naturels et leurs multiples interprétations. En J. Bideaud, Cl. Meljac & J. P. Fischer (Eds.), *Les chemins du nombre* (pp. 285-302). Lille: PUL.
- Duarte Quapper, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duncum, P. (1993). Ten Types of Narrative Drawing Among Children's Spontaneous Picture-Making. *Visual Arts Research*, 19, 1, 10-19.
- Durand, J. (1970). Rhétorique et image publicitaire. *Communications*, 15. 70–95.
- Dynel, M. (2013). Irony from a neo-Gricean perspective: On untruthfulness and evaluative implicature. *Intercultural Pragmatics*, 10(3), 403 – 431.
- Eastman, M. (1936). *Enjoyment of laughter*. New York: Simon and Schuster.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- Edwards, J. L. (1997). *Political Cartoons in the 1988 Presidential Campaign: Image, Metaphor and Narrative*. New York: Garland.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179 (2), 217-232.
- Eisner, W. (1985). *Comics & Sequential Art*. Florida, USA: Poorhouse Press.
- Elby, A., & Hammer, D. (2010). Epistemological resources and framing: a cognitive framework for helping teachers interpret and respond to their students' epistemologies. En L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice*, (pp. 409–434). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- El Refaie, E. (2009). Multiliteracies: how readers interpret political cartoons. *Visual communication*, 8(2), 181–205.
- El Refaie, E. (2013). Cross-modal resonances in creative multimodal metaphors. Breaking out of conceptual prisons. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 236–249.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Ermida, I. (2008/1968). *The language of comic narratives: humor construction in short stories*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Evrard, F. (1996). *L'Humor*. Paris: Hachette.
- Escarpit, R. (1962). *El humor*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Estévez, A. (2007). *Poética infantil*. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti, Río Negro, Argentina.
- Eysenck, H. J. (1942). The appreciation of humour: an experimental and theoretical study. *British Journal of Psychology*, 32, 295-309.

- Falardeau M. (1981). Pour une analyse de l'image comique. *Communication Information*, 3 (3), 20-51.
- Falardeau, M. (2015). *Humour et liberté d'expression. Les langages de l'humour*. Canadá: Les Presses de l'Université Laval.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 16-19. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Faulkner, D., & Coates, E. (2011). *Exploring children's creative narratives*. London: Routledge.
- Feldman, S. S., Araujo, K. B., & Steiner, H. (1996). Defense Mechanisms in Adolescents as a Function of Age, Sex, and Mental Health Status. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35 (10), 1344-1354.
- Feltovich, P.J., Preitula, M.J., & Ericsson, K.A. (2006). Studies of expertise from psychological perspectives. En K.A. Ericsson; N. Charness; P.J. Feltovich y R.R. Hoffman (eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. En D. Matthews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*, (pp. 261-278). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Field, H. (1978). Mental representation, *Erkenntnis*, 13, 9-61.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill - Palmer Quarterly*, 50, 3, 274-290.
- Flores, A. B. (2000). Humor y posmodernidad: el humor serio. En *La Argentina humorística. Cultura y discurso en los noventa*. Córdoba: Ferreyra editor.
- Flores, A. B. (2009). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fodor, J. A. (1978). Propositional attitudes. *The Monist*, 61 (4), 501-523. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fontanier, P. (1977). *Les Figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Forceville, Ch. (2005). Addressing an audience: Time, place, and genre in Peter van Straaten's calendar cartoons. *International Journal of Humor Research*, 18(3), 247-278.
- Forceville, Ch., & Urios Aparici, E. (eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, Ch., El Refaie, E., & Meesters, G., (2014). Stylistics and comics. En: Michael Burke (ed.), *Routledge Handbook of Stylistics* (pp. 485-499). London: Routledge.
- Forceville, Ch. (2016). Theories of conceptual metaphor, blending, and other cognitivist perspectives on comics. En Neil Cohn (ed.), *The visual narrative reader*, (pp. 89-114). London: Bloomsbury.
- Ford, T. E., Breeden, C. J., O'Connor, E. C., & Banos, N. C. (2017). Jokes and Humor in Intergroup Relations. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. USA: Oxford University Press.
- Fraley, B., & Aron, A. (2004). The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships*, 11, 61-78.
- Fromilhague, C. (1995). *Les figures de style*. Paris: Nathan.
- Fourastié, K. (1983). *Le rire, suite*. Paris: Deno I Gonthier.
- Franzini, L. R. (2002). *Kids who laugh*. Garden City Park, NY: Square One.
- Freeman, N. (1980). *Strategies of representation in young children: Analysis of spatial skills and drawing processes*. NY: Academic Press.
- Freeman, N. H., & Cox, M. V. (1985). *Visual order: The nature and development of pictorial representation*. London, UK: Academic Press.
- Freud, S. (1905). El chiste y su relación con lo inconsciente. En *Sigmund Freud. Obras Completas, volumen 8*. (p 1-134). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freud, S. (1992) [1927]. *El Humor*. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores, Vol. XXI.
- Fromilhague, C. (2005). *Analyses stylistiques: Formes et genres*. París: Armand Colin.
- Fromilhague, C. (1995). *Les figures de style*. París: Nathan.
- Führ, M. (2001). Some aspects of form and function of humor in adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(1), 25-36.
- Gallagher, S. (2012). Multiple aspects in the sense of agency. *New ideas in psychology*, 30, 15-31.
- García, R. (1999). *El Conocimiento En Construcción*. Buenos Aires: Gedisa.
- Garmendia, J. (2015) 'A (neo)Gricean account of irony: An answer to relevance theory.' *International Review of Pragmatics*, 7(1), 40-79.
- Garud, R. (1997). On the distinction between know-how, know-why, and know-what. *Advances in Strategic Management*, 14, 81-101.
- Gasca, L. y Gubern, R. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid, Cátedra.
- Gavaldón, G., Gerbolés A.M., y Saez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 143-166.
- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. University of Nebraska Press.
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development*, 59(1), 47-59.
- Gervais, M., & Wilson, D. S. (2005). The evolution and functions of laughter and humor: A synthetic approach. *Quarterly Review of Biology*, 80(4), 395-430.
- Gibbs, R. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol*, 15, 5-27.
- Gibbs, R. W. y Colston, H. L. (2001). *Interpreting Figurative Meaning*. New York: Cambridge University Press.
- Giora, R. (1995). On irony and negation. *Discourse Processes*, 19, 239-264.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gociol, J. y Rosemberg, D. (2003/2000). *La historieta argentina. Una historia*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, E. (1993). Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *International Journal of Psychology*, 28(5), 571-580.
- Goodnow, J. (1977). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Gopnik, A., & Astington, J. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false-belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 7(1-2), 145-171.
- Graham, E. E., Papa, M. J., & Brooks, G. P. (1992). Functions of humor in conversation: Conceptualization and measurement. *Western Journal of Communication*, 56(2), 161-183. <https://doi.org/10.1080/10570319209374409>
- Gravel, B., Scheuer, N., & Brizuela, B. M. (2013). A student's efforts to make sense of air. En B.M. Brizuela & B. E. Gravel (Eds.), *"Show me what you know". Exploring representations across STEM disciplines*. New York: Teachers College.
- Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Grice, P. (1975/1989). Logic and conversation. En: Grice, P., *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Ways of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gombrich, E. H. (1979/1960). *Art and illusion. A study in the Psychology of Pictorial Representation*. New York: Pantheon Books.
- Groensteen, T. (2011/2009). *Système de la bande dessinée*. París: Presse Universitaire de France.
- Gruber, H.E., & Vonèche, J.J. (Eds.) (1977). *The essential Piaget*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gruner, C. R. (1978). *Understanding laughter: The workings of wit and humor*. Chicago: Nelson-Hall.
- Gruner, C. R. (1997). *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Grupo Mu. (1992). *Traité du Signe Visuel. Pour une rhétorique de l'image*. París: Seuil.
- Guberman, A. (2018). Introducing Young Children to Expository Texts through Nonverbal Graphic Representations. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 22, 89, 93-114.
- Gubern, R. (1972). *El lenguaje de los comics*. Barcelona: Ediciones Península. S.A.
- Gubern, R. (1974). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. España: Lumen.
- Gunderson, E. A., Spaepen, E., Gibson, D., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Gesture as a window onto children's number knowledge. *Cognition*, 144, 14–28.
- Hager, P. (2012) Informal learning: everyday living. En P. Jarvis & M. Watts (Eds.), *The Routledge International Handbook of learning* (pp. 207-215). N. York: Routledge.
- Hager, P., & Halliday, J. (2006). *Recovering informal/earning. Wisdom, judgement and community*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Hammer, D., Elby, A., Scherr, R., & Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. En J. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective* (pp. 89-120). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hampes, W. (1992). Relation between intimacy and humor. *Psychological Reports*, 71, 127–130.
- Hampes, W. (1999). The relationship between humor and trust. *Humor*, 12, 253–259.
- Hampes, W. (2001). Relation between humor and empathic concern. *Psychological Reports*, 88, 241–244.
- Happe, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of Relevance Theory. *Cognition*, 48, 101–119.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Hazlitt, W. (1818). On wit and humor. Introduction to Lectures on English Comic Writers. En W. Hazlitt, *Collected Works, Vol. VIII*. London: Dent.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hess Zimmermann, K. (2014). Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales. *Estudios de lingüística aplicada*, 32(60). 57-87.
- Hempelmann, C. (2004). Script opposition and logical mechanism in punning. *Humor*, 17–4, 381–392.
- Hempelmann, C. F., & Attardo, S. (2011). Resolutions and their incongruities: Further thoughts on Logical Mechanisms, *Humor*, 24(2), 125-149. doi: <https://doi.org/10.1515/HUMR.2011.008>
- Hempelmann, C. F. & Samson, A. C. (2007). Visual puns and verbal puns: Descriptive analogy or false analogy? En D. Popa & S. Attardo (eds.), *New Approaches to the Linguistics of Humor*, 180–196. Galati: Editura Academica.
- Hoadley, C. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. En G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning* (pp. 453–462). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Hoicka, E. (2014). The pragmatic development of humor. En D. Matthews (ed.), *Pragmatic development in first language acquisition*, 219-238. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hoicka, E. (2016). Understanding humorous processes. En L. Ruiz Gurillo (Ed.), *Metapragmatics of humor: Current research trends*. (pp. 257-272). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hoicka, E., & Gattis, M. (2008). Do the wrong thing: how toddlers tell a joke from a mistake. *Cognitive Development*, 23, 180-190.
- Hoicka, E., & S. Wang. (2011). Fifteen-month-old infants match vocal cues to intentional actions. *Journal of Cognition and Development*, 12 (3), 299-314. doi: 10.1080/15248372.2010.542215.
- Hoicka, E., & Akhtar, N. (2012). Early humour production. *British Journal of Educational Psychology*, 30, 4, 586-603.
- Houdebine-Gravaud, A-M. (2013). De la parodie dans la caricature et le dessin de presse (entre intertextualité, interdiscursivité et intericonicité). En M. D. Vivero García (ed.), *Frontières de l'humour*, (pp. 63–90.) Paris: L'Harmattan.
- Hughes, J., King, A., Perkins, V., & Fuke, N. (2011). Adolescents & 'Autographics': Reading and Writing Coming-of-Age Graphic Novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 601-612.
- Jewitt, C. E. (Ed). (2009). *The Routledge Handbook of Multimedial Analysis*. Londres: Routledge.
- Johnson, C. A. (2017). *Developing the Cartooning Mind. The History, Theory, Benefit and Practice of Comic Books in Visual Arts Education*. Tesis de Maestría. Rhode Island School of Design. EEUU.
- Johnson, K. E., & Mervis, C. B. (1997). Effects of varying levels of expertise on the basic level of categorization. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(3), 248–277. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.3.248>
- Jolley, R., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*. 22, 545–567.
- Jolley, R. (2010). *Children and pictures: drawing and understanding*. Hoboken, NJ, Wiley-Blackwell.
- Joly, M. (2009). *La imagen fija*. Buenos Aires: La marca editora.
- Kabuto, B. (2009). El uso del color como recurso semiótico en los intentos iniciales por formar signos. *Investigación y práctica de la niñez temprana*, 11, 2. Recuperado de: <https://ecrp.illinois.edu/v11n2/kabuto-sp.html>
- Kant, I. (1790/1992). *Crítica da Faculdade do Ju'izo [Critique of judgment]*. Lisbon: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Kapogianni, E. (2011). Irony via "surrealism." En M. Dynel (ed.), *The pragmatics of humour across discourse domains*, (pp. 51–68). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Karakos, H. L. (2015). *Understanding Civic Engagement among Youth in Diverse Contexts*. Vanderbilt University. Tennessee, USA: Vanderbilt University PhD Thesis.
- Karmiloff-Smith, A. (1980). Psychological processes underlying pronominalization and non-pronominalization in children's connected discourse. En J. Kleiman and E. Ojedo (eds.), *Papers from the Parasession on Pronouns and Anaphora*. Chicago Linguistics Society.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). A constructivist approach to modelling linguistic and cognitive development. *Archives de Psychologie*, 5, 3, 113- 126.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: evidence from children's drawing. *Cognition*, 34, 57-83.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Beyond modularity*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A., & Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3(3), 195–212.
- Katsos, N., & Bishop, D. V. M. (2011). Pragmatic tolerance: Implications for the acquisition of informativeness and implicature. *Cognition*, 120, 67–81. DOI: 10.1016/j.cognition.2011.02.015

- Keen, S. (2011). Fast Tracks to Narrative Empathy: Anthropomorphism and Dehumanization in Graphic Narratives. *SubStance*, 40, 1 (124), 135-155.
- Keil, F. C. (1979). *Semantic and Conceptual Development. An Ontological Perspective*. Harvard University Press.
- Keil, F. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1, 73–96. DOI: 10.1016/S0885-2014(86)80024-7
- Keil, F. C. (1989). *Concepts Kinds and Cognitive Development*. MIT Press.
- Keith-Spiegel, P. (1972). Early conceptions of humor: Varieties and issues. En J. H. Goldstein & P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*, (pp. 3-39). New York: Academic Press.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.
- Kelly, A. E. (2003). Research as Design. *Educational Researcher*, 32, 1, pp. 3–4.
- Kirsh, G., & Kuiper, N. A. (2003). *Humor use in adolescent relationships and associations with psychological well-being*. Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Psychological Association, Hamilton.
- Klein, D., & Kuiper, N. (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor*, 19 (4), 383–404.
- Kloepfer, R. (1977) Komplementarität von sprache und bild – am beispiel von comic, karikatur und reklame. En R. Zeichenprozesse Posner & H.-P. Reinecke (eds), *Zeichenprozesse. Semiotische forschung in den einzelwissenschaften* (pp. 129–45). Wiesbaden, Germany: Athenaion.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). Online Memes, Affinities, and Cultural Production. En M. Knobel & C. Lankshear (eds.), *A New Literacies Sampler* (pp. 199–227). New York: Peter Lang.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Kotthoff, H. (2003). Responding to irony in different contexts: on cognition in conversation. *Journal of Pragmatics*, 35. 1387–1411.
- Kowalwski, H. (2015). From icono-linguistic unity to semiotic continuity. An alternative description of semiotic repertoire of comics. *International Journal of Comic Art*, 17 (1), 24–44.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Text as the punctuation of semiosis: Pulling at some of the threads. En U. H. Meinhof & J. Smith (eds.), *Intertextuality and the media: From genre to everyday life*, 132–154. Manchester: Manchester University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, UK: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, Ch. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres: Continuum.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006/1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres, Routledge.
- Kruger, A.C., & Tomasello, M. (1996) Cultural learning and learning culture. En: Olson, D. y Torrance, N. (Eds.), *Handbook of education and human development: new models of teaching, learning and schooling*, (pp. 369-387). Oxford: Blackwell.
- Krusemark, R. (2016). Comic books in the American college classroom: a study of student critical thinking. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8(1), 59-78.
- Labitsi, V. (2008). Spontaneous narrative drawing at the age of six: Pantelis case. *Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, 50, 7-11.

- Lakatos, I. (1978). *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003) [1980]. *Metaphors We Live By*. London: The University of Chicago Press.
- Larreamendy-Joerns, J., Puche-Navarro, R., & Restrepo Ibiza, A. (Comps.) (2008). *Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- La Frenière, P. J. (1988). The ontogeny of tactical deception in humans. En R. W. Byrne & A. Whiten (Eds.), *Machiavellian Intelligence, social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford: Oxford University Press.
- Leekam, S. R. (1991). Jokes and lies: Children's understanding of intentional falsehood. En A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation in everyday mindreading* (pp. 159-174). Oxford: Blackwell.
- Lefevre, P. (2000). Image and Narrative. *Online Magazine of the Visual Narrative*, 1.
- Lenzi, A. M., Borzi, S. y Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades*, 2 (22), 139-166.
- León Gómez, N. (2013). *Creando, dibujando....aprendiendo matemática a través del comic*, Memorias del I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe, República Dominicana, Nov. 2013. Disponible en Febrero de 2018 en: http://www.centroedumatematica.com/memorias-icemacyc/Minicurso,_Leon.pdf
- Lessard, D. (1994). Calembours et dessins d'humour. *Semiotica*. 85(1-2), 73-90.
- Lewis, K. E. (2016). Understanding mathematical learning disabilities as developmental difference: a fine-grained analysis of one student's partitioning strategies for fractions. *Infancia y aprendizaje*, 4, 812-857.
- Levine, J., & Abelson, R. P. (1959). Humor as a disturbing stimulus. *Journal of General Psychology*, 60, 191-200.
- Levorato, M. C. (1993). The acquisition of idioms and the development of figurative competence. En C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 101-128). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 13, 415-433.
- Levorato, M. C. Cacciari, & C. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *J. Child Lang*, 29, 127±150.
- Lewontin, R. C. (2000). *Genes, organismo y ambiente: Las relaciones de causa y efecto en biología*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. En Siegel, I.E. (ed.), *Development of mental representation: theories and applications* (pp. 297-321). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Llera, J. A. (2003). Una aproximación interdisciplinar al concepto de humor. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 12, 613-627.
- Lockyer, S. (2006). Heard the One About... Applying Mixed Methods in Humour Research?, *International Journal of Social Research Methodology*, 9(1), 41-59.
- Loeb, M., & Wood, V. (1986). Epilogue: A nascent idea for an Eriksonian model of humor. En L. Nahemov, K. A. McCluskey-Fawcett, & P. E. McGhee (Eds.), *Humor and aging*. New York, NY: Academic Press.
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014). Like Teacher, Like Student? Conceptions of Children From Traditional and Constructive Teachers Regarding the Teaching and Learning of String Instruments, *Cognition and Instruction*, 32, 3, 219-252.
- Loizou, E. (2005). Infant humor: the Theory of the Absurd and the Empowerment Theory. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 43-53.
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor: International Journal of Humor Research* 29(1), 99-124.

- Lozano, H., & Puche-Navarro, R. (1998). Paradigma y sintagma: chiste gráfico y tira cómica: un estudio experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 99-111.
- Luquet, G. H. (1927/2001). *Children's drawings* ('Le Dessin Enfantin'). (A. Costall, Trans.). London: Free Association Books
- Margulis, M. (1996). (Ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Marimón Llorca, C. (2017). Estrategias para construir humor. Las figuras retóricas en relatos humorísticos de niños de 8 y 12 años. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 70, 61-80.
- Marsh, J. (2005). Digikids: Young children, popular culture and media. En N. Yelland (ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education* (pp.181-96), Maidenhead: Open University Press.
- Marschark, M., & Hunt, R.R. (1985). On memory for metaphor. *Memory & Cognition*, 13, 413–424. <https://doi.org/10.3758/BF03198454>
- Marzolf, D. P., & DeLoache, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 65(1), 1–15. <https://doi.org/10.2307/1131361>
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. 1ra Ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martignone, H. y Prunes, M. (2008) *Historietas a diario. Las tiras cómicas de Mafalda a nuestras días*. Buenos Aires: Librería.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic.
- Martin, R. A., & Ford, T. E. (2018). *The psychology of humor: an integrative approach*. Oxford: Elsevier.
- Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual communication*, 4(3), 337–371.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos. Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias* (pp. 106-119). Madrid: Morata.
- Marton, F., & Booth, S. (1996). The Learner's experience of learning. En Olson, D. y Torrance, N. (Eds.), *Handbook of education and human development: new models of teaching, learning and schooling* (pp. 535-564). Oxford: Blackwell.
- Mauron, C. (1998). *Psicocrítica del género cómico*. Madrid: Ed. Arco.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics. The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
- McGhee, P., Ruch, W., & Hehl, F.-J. (1990). A personality-based model of humor development during adulthood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 3(2), 119-146. <https://doi.org/10.1515/humr.1990.3.2.119>
- McGhee, P. (1971). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, 42(1), 123-138.
- McGhee, P. (1979). *Humor: Its Origin and Development*. San Francisco: Freeman.
- McGhee, P. (2002). *Understanding and Promoting the Development of Children's Humor*. USA: Kendall/Hunt.
- McGhee, P. (1983). Humor development: Toward a life span approach. En McGhee, Paul E., and Jeffrey H. Goldstein (eds.), *Handbook of Humor Research*, vol. 1 (pp. 109-134). New York: Springer.
- McGhee, P. (2010). *Children's Humor: Infancy to Age Three*. Extraído de: <http://www.laughterremedy.com/2010/12/children%E2%80%99s-humor-infancy-to-age-three/>
- McGhee, P. (2011). *Children's Humor: The Preschool years*. Extraído de: <http://www.laughterremedy.com/>
- McGhee, P., & Chapman, A. J. (eds.) (1980). *Children's Humour*. Chichester: Wiley.
- McGhee, P., Ruch, W., & Hehl, F. (1990). A personality-based model of humor development during adulthood. *Humor*, 3(2), 119-146.

- Melot, M. (1975). *L'oeil qui rit, le pouvoir comique des images*. Fribourg, L'Office du livre.
- Merry, R., & Robins, V. (2001). Triangle wheels and a ghost in a girl's skirt: Young children's representations of unreality. *Early Years*, 21(1), 41–53.
- Mireault, G., & Reddy, V. (2016). *Humor in Infants. Developmental and Psychological Perspectives*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.) (2011). *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Morín, E. (1999) *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. Albany: State University of New York Press.
- Morreall, J. (Ed.). (1987). *The philosophy of laughter and humor*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Moshman, D. (2009). Adolescence. En U. Müller, J. Carpendale & L. Smith (eds.), *The Cambridge Companion to Piaget*, (pp. 255-269). NY: Cambridge University Press.
- Müller, U. (2009). Infancy. En U. Müller, J. Carpendale & L. Smith (eds.), *The Cambridge Companion to Piaget*, (pp. 200-228). NY: Cambridge University Press.
- Mulkay, M. (1988). *On humor: Its nature and its place in modern society*. New York: Blackwell.
- Müller, U., & Graves, A. (2017). What is development? En A. S. Dick & U. Müller, *Advancing Developmental Science: Philosophy, Theory, and Method*. London: Routledge.
- Muñoz, C. (2014). *El meme como evolución de los medios de expresión social*. Tesis de Ingeniería. Universidad de Chile. Santiago.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es.
- Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 1-24.
- Nerhardt, G. (1977). Operationalization of incongruity in humour research: A critique and suggestions. En A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *It's a funny thing, humour* (pp. 47-51). Oxford: Pergamon Press.
- Neuß, N. (2006). Children's humour. *Television*. 19, 16–20.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Newell, A. (1979/1980). *Reasoning, problem solving, and decision processes: the problem space as a fundamental category*. London: Routledge.
- Newell, A. y Simon, H. A. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Nippold, M. A. (1988/1998). *Later Language Development: The School-Age and Adolescent Years* (2nd Ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Nietzsche, F. (1882/2001). *La ciencia jovial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nilsen, A. P., & Nilsen, D. L. F. (2000). *Encyclopedia of 20th-century American humor*. Phoenix: Oryx Press.
- Nippold, M. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-Ed.
- Noguez, D. (1974). Petite rhétorique de poche: Pour servir à la lecture de dessins dits "d'humour". *Revue d'Esthétique*, 3–4. 107–137.
- Norman, D. A. (1978). Notes toward a theory of complex learning. En A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. Fokkema y R. Glaser (Eds.), *Cognitive psychology and instruction* (pp. 39-48). N. York: Plenum Press.
- Norrick, N. R. (1986). A frame-theoretical analysis of verbal humor. *Semiotica*, 60, 225-245.
- Norrick, N. R. (1993). *Conversational joking: Humor in everyday talk*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Nwokah, E. E., Hsu, H.-C., Dobrowolska, O., & Fogel, A. (1994). The development of laughter in mother-infant communication: Timing parameters and temporal sequences. *Infant Behavior & Development*, 17(1), 23-35.
- Oakhill, J., Cain, K., & Nesi, B. (2016). Understanding of Idiomatic Expressions in Context in Skilled and Less Skilled Comprehenders: Online Processing and Interpretation, *Scientific Studies of Reading*, 20(2), 124-139, DOI: 10.1080/10888438.2015.1092973
- Olson, D. R. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. En J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (p. 414–426). Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *El Mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D., & Astington, J. (1986). Children's acquisition of metalinguistic and metacognitive verbs. En W. Demopoulos, & A. Marras (Eds.), *Language learning and concept acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Olson, D., & Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En Olson, D. y Torrance, N. (Ed.), *Handbook of education and human development: new models of teaching, learning and schooling* (pp. 9-27). Oxford: Blackwell.
- Online Etymology Dictionary: Disponible el 19-06-2018 en: <https://www.etymonline.com/word/cartoon>
- O'Halloran, K. (2011). Multimodal discourse analysis. En Hyland, K. Paltridge, B. (Eds.), *Companion to discourse* (pp. 120-137), Londres y Nueva York, Continuum.
- Ospina-Ramírez, D. A., López-González, S., Burgos-Laitón, S. B., y Madera-Ruiz, J. A. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 943-960. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16220>
- Ouvrier-Bufferet, C. (2006). Exploring mathematical definition construction processes. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 259-282.
- Overton, W. F. (2003). Development across the life span. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Developmental Psychology* (pp. 19 - 44). New York: John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. En W. Damon & R. M. Lerner (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Theoretical models of human development: Vol. 1, Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 18–88). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. En W. F. Overton (Ed.), *Cognition, biology, and methods across the lifespan. Volume 1 of the Handbook of life-span development* (pp. 1-29). Editor-in-chief: R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 77-87.
- Padilla García, X. A. (2013). Cartoons in Spanish press: a pragmatic approach. En L. Ruiz Gurillo & B. Alvarado Ortega (Coords.), *Irony and humor: From pragmatics to discourse* (pp. 141-158). España: John Benjamins.
- Panksepp, J. (2000). The riddle of laughter: Neural and psychoevolutionary underpinnings of joy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 183-186.
- Pantaleo, S. (2005). "Reading" Young Children's Visual Texts. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), 1-14.
- Pantaleo, S. (2011). Grade 7 students reading graphic novels: 'You need to do a lot of thinking'. *English in Education*, 45(2), 113–131.
- Pantaleo, S. (2014). Language, Literacy and Visual Texts. *English in Education*, 49, 113-129. <https://doi.org/10.1111/eie.12053>
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (1), 85-100.

- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning through observing and pitching in. *Ethos*, 37, 102-138.
- Parrott, W. G., & Gleitman, H. (1989). Infants' expectations in play: The joy of peek-a-boo. *Cognition & Emotion*, 5(4), 291-311.
- Partington, A. (2006). *The linguistics of laughter: A corpus-assisted study of laughter-talk*. Oxon: Routledge.
- Pavía, V. (2006). El juego que interesa. En V. Pavía (coord.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Pearson, P. (2001). Towards a Theory of Children's Drawing as Social Practice. *Studies in Art Education*, 42, 4, 348-365.
- Pedrazzini, A. (2004). *Le rapport texte-image dans la Une. Página/12: Un cas de rupture dans la presse argentine*. Trabajo final de Maestría en Ciencias de la Información y la Comunicación, CELSA, Universidad Paris-Sorbonne.
- Pedrazzini, A. (2011). *La construction de l'image présidentielle dans la presse satirique: Vers une grammaire de l'humour. Jacques Chirac dans l'hebdomadaire français Le Canard enchaîné et Carlos Menem dans le supplément argentin Sátira/12*. PhD dissertation. Paris IV Paris-Sorbonne University. <http://www.theses.fr/2010PA040203.pdf> (accessed 20 June 2019).
- Pedrazzini, A. (2015). Las incoherencias insólita y paradójica en la caricatura política: juegos verbales y visuales en la ruptura de lo previsible. *DeSignis*, 22, 99-109.
- Pedrazzini, A. y Scheuer, N. (2010). La interacción lingüística e ícono-plástica en la producción de caricaturas políticas: un estudio funcional y retórico. *IRICE Nueva época*, 21, 95-111.
- Pedrazzini, A., & Scheuer, N. (2018a). Distinguishing cartoon subgenres based on a multicultural contemporary corpus. *European Journal of Humour Research*, 6(1), 100-123.
- Pedrazzini, A., & Scheuer, N. (2018b). Sobre la relación verbal-visual en el humor gráfico y sus recursos. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 74, 123-141.
- Pedrazzini, A., & Scheuer, N. (2019). Modal functioning of rhetorical resources in selected multimodal cartoons. *Semiotica*, 230, 275-310.
- Pedrazzini, A., Vázquez, L. y Scheuer, N. (2020). Introducción. Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales en la comunicación y en el aprendizaje. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, Universidad de Palermo. Año 22, 89.
- Pelayo, P. (sin año). *¿Qué es el humor gráfico?* Disponible el 19-06-2018 en: <http://humorsapiens.com/que-es-el-humor-grafico>
- Peirce, C. S. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol. 2*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Pérez Echeverría, M del P., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ed. Graó.
- Perez Echeverria, M. del P., & Scheuer, N. (2009). External Representations As Learning Tools. An Introduction. En C. Andersen; N. Scheuer, M. P. Perez Echeverria & E. Teubal (Eds.), *Representational Systems and Practices as Learning Tools in different Fields of Learning* (pp. 1-18). Rotterdam: Sense.
- Perez Echeverria, M. del P., Marti, E. y Pozo, J. I. (2010). Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente. *Cultura y Educación*, 22 (2), 133-147.
- Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. En J. W. Astington, P. L. Harris, and D. R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. MIT Press.
- Perret-Clermont, A.-N., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1981). Conflict and cooperation as opportunities for learning. En P. Robinson (Ed.), *Communication in development* (pp.

- 203–233). London: Academic Press.
- Pexman, P. M., & Glenwright, M. (2007). How do typically developing children grasp the meaning of verbal irony? *Journal of Neurolinguistics*, 20, 178–196.
- Piaget, J. (1973/1924). *El juicio y el razonamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño* (II). Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1936/1994). *El nacimiento de la inteligencia*. México, D.F.: Grijalbo.
- Piaget, J. (1964/1973). El desarrollo mental del niño. En J. Piaget, *Seis estudios de psicología* (pp. 11 - 107). Buenos Aires: Planeta.
- Piaget, J. (1967/1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona, Paidós.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969/2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J., & Karmiloff-Smith, A. (1990). Un cas particulier de symetrie inferentielle. En J. Piaget (ed.), *Recherches sur les Categories*. Presses Universitaires de France.
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1976). Incongruity and resolution in children's humor: A re-examination. *Child Development*, 47(4), 961–971.
- Pien, D., & Rothbart, M. K. (1980). Incongruity, humour, play and self-regulation of arousal in young children. En A. Chapman & P. McGhee (Eds.), *Children's humour* (pp. 1–2). New York: Wiley.
- Peirce, Ch. S. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. Vol. 2. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Pillow, B., & Henrichon, A. (1996). There's more to the picture than meets the eye: young children's difficulty understanding biased interpretation. *Child Development*, 67 (3), 803± 819.
- Piskorska, A. (2014). A relevance-theoretic perspective on humorous irony and its failure. *Humor*, 27(4), 661 – 685.
- Piret, R. (1940). *La genèse du sens du comique chez l'enfant*. Liège: University of Liège PhD Thesis.
- Pitri, E. (2011). Children's funny art and the form it can take over time. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 81-96.
- Pollio, M. R., & Pollio H. R. (1974). The development of figurative language in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (3), 185-201.
- Pollock, J. (2003). *¿Qué es el humor?* Buenos Aires: Paidós.
- Postema, B. (2013). *Narrative Structure in Comics: Making Sense of Fragments*. Rochester: RIT Press.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, 25, 64–92. DOI: 10.1075/bjl.25.04pou
- Pouscoulous, N. (2014). "The elevator's buttocks". Metaphorical abilities in children. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 239-260) Amsterdam: John Benjamins Publishin Company.
- Pouscoulous, N., I. Noveck, G. Politzer, & Bastide, A. (2007). A developmental investigation of processing costs in implicature production. *Language Acquisition*, 14, 347–376. DOI:10.1080/10489220701600457
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. España: Santillana.
- Pozo, J. I. (2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Perez Echeverria; M. Mateos; E. Martin y M. De La Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.

- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2017). Aprender más allá del cuerpo de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40 (2), 219-276.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información. Barcelona: Edebé.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Perez Echeverria, M. P., Mateos, M., Martin, E. y de La Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Prados, M. y Cubero, M. (2013) Reflexionando acerca de cómo estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto natural del aula universitaria. *Cultura y Educación*, 25 (3), 273-284.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1996). Understanding and empowering the child as learner. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: new models of teaching, learning and schooling* (pp. 243-254). Oxford: Blackwell.
- Propp, V. (1992) *Comicidade e risso*. Sao Pablo: Ed. Atica.
- Puche Navarro, R. (2001) Mutaciones, Metáforas y Humor Visual. En Ricardo Rosas (comp.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Ángel Riviére*. Santiago, Chile: Psyché.
- Puche-Navarro, R., & Lozano-Hormaza, H. (1995). *Chiste y representación: un estudio empírico con niños de 3 y 4 años*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura.
- Puche Navarro, R. y Lozano Hormaza, H. (2002). *El sentido del humor en el niño*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2004). Graphic jokes and children's mind: An unusual way to approach children's representational activity. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 343–355.
- Puche Navarro, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En J. Larreamendy Joerns, R. Puche Navarro y A. Restrepo Ibiza (Comps.), *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo* (pp. 29 - 69). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- Puche, R., & Martí, E. (2011). *Metodologías del cambio*. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 131–139. doi:10.1174/021037011795377575
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. En A. Whiten (Ed.), *Natural Theories of Mind* (pp. 143–158). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Rew, L., Tyler, D., Fredland, N., & Hannah, D. (2012). Adolescents' concerns as they transition through high school. *Advances in Nursing Science*, 35(3), 205–221.
- Richter, J. P. (1804/1963). *Vorschule der Aesthetik*. Herausgegeben von Norbert Miller. Muenchen: Hauser.
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: Developing a role. *International Journal of Education Through Art*, 2(3), 195–209.
- Riviére, A. (2003). Teoría de la mente y metarrepresentación. En A. Riviére, *Obras escogidas. Vol. I*. (pp. 191-231). Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Riviére, Á. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rodrigo, M. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori.

- Rogoff, B. (1986). Adult assistance of children's learning. En T. E. Raphael (Ed.), *The contexts of school based literacy*. New York: Random.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 490-515). New York: Guilford.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203. [Translated to Spanish in 2010 in L. de León Pasquel (Ed.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134). Mexico City: CIESAS].
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (7, 236).
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 242-252.
- Rothbart, M. K. (1976). Incongruity, problem-solving and laughter. En A. J. Chapman & H. C. Foot (Eds.), *Humor and laughter: Theory, research, and applications* (pp. 37-54). London: John Wiley & Sons.
- Ruch, W. (1981). Humor and personality: A three-modal analysis. *Zeitschrift fur Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 2, 253-273.
- Ruch, W. (1992). Assessment of appreciation of humor: Studies with the 3 WD Humor Test. En C. D. Spielberger & J. N. Butcher (Eds.), *Advances in personality assessment* (Vol. 9, pp. 27-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruch, W. (1993). Exhilaration and humor. En M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 605-616). New York, NY: Guilford.
- Ruch, W. (1995). Will the real relationship between facial expression and affective experience please stand up: The case of exhilaration. *Cognition and Emotion*, 9, 33-58.
- Ruch, W. (1998). Sense of humor: A new look at an old concept. En W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic* (pp. 3-14). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Ruch, W. (2001). The perception of humor. En: Al W. Kaszniak (ed.), *Emotion, qualia, and consciousness* (pp. 410-425). Tokyo: Word Scientific Publisher.
- Ruch, W. (2007). *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Ruch, W., & Hehl, F.-J. (1998). A two-mode model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity-complexity of personality. En W. Ruch (Ed.), *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter, 109-142.
- Rutter, M. (1989). Age as an Ambiguous Variable in Developmental Research: Some Epidemiological Considerations from Developmental Psychopathology. *International Journal Of Behavioral Development*, 12 (1) 1-34.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York : Hutchinson's University Library.
- Sacks, O. (2001). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Muchnik editores.
- Sabino, C. (2007). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Samson, A. (2008). *Cognitive and neural humor processing: The influence of structural stimulus properties and theory of mind*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Friburgo (Suiza).
- Samson, A., & Huber, O. (2007). The interaction of cartoonist's gender and formal features of cartoons. *Humor. International Journal of Humor Research*, 20, 1-25.
- Samson, A., Zysset, S., & Huber, O. (2008). Cognitive humor processing: Different logical

- mechanisms in nonverbal cartoons - An fMRI study. *Social Neuroscience*, 3 (2), 125-140.
- Samson, A., & Hempelmann, C. (2011). Humor with backgrounded incongruity: Does more required suspension of disbelief affect humor perception? *Humor*, 24-2, 167-185.
- Sanchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sanchez, E. y García Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-226.
- Sanford, S., & Eder, D. (1984). Adolescent humor during peer interaction. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), 235-243. DOI: 10.2307/3033820
- Saraceni, M. (2003). *The language of comics*. London: Routledge.
- Savoie, A., & St-Pierre, S. (2012). Gender-differentiated behaviour traits of elementary school pupils in identical visual arts learning situations. *Creative Education*, 3, (7), 1205-1211.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 46-64.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A Brief History of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36 (1).
- Scheuer, N. y Pozo, J.I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Perez Echeverria; M. Mateos; E. Martín y M. De La Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J.I., de la Cruz, M. y Baccalà, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 22(2), 185-205.
- Scheuer, N. y de la Cruz, M. (2012). Desarrollo representacional: ¿Los niños como teóricos del cambio cognitivo? En M. Carretero y J. A. Castorina (Eds.), *Desarrollo cognitivo y educación. Procesos de conocimiento y adquisiciones específicas*, Vol. 2, (95-116). Buenos Aires: Paidós.
- Schoentjes, P. (2001). *Poétique de l'ironie*. Paris: Seuil.
- Segovia Aguilar, B. (2009). *Análisis de las construcciones narrativas del espacio y del tiempo en los cómics de los escolares de Tercer Ciclo de la Enseñanza Primaria*. Tesis Doctoral. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Segre, C. (1985). *Introduction to the analysis of the literary text*. Bloomington: Indiana University Press.
- Serafini, F. (2013). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating. Human Development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sfard, A. (2010). A Theory Bite on Infinity: A Companion to Falk. *Cognition and Instruction*, 28 (2), 210-218.
- Sfard, A. (2015). Learning, commognition and mathematics. En D. Scott & E. Hargreaves (Eds.), *The Sage Handbook of Learning* (pp. 129 - 138). London: Sage.
- Shifman, L. (2012). An anatomy of a YouTube meme. *New Media & Society*, 14, (2), 187-203.
- Shilperoord, J., & Maes, A. (2009). 'Visual metaphoric conceptualization in editorial cartoons'. En Forceville Ch. & Urios Aparici E. (eds.), *Multimodal Metaphor* (pp. 213-240). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Shoji, L. y Pateman, B. (2004). Balloon Up! Engaging Early Adolescents in a Hands-On Decision-Making Process. *American Journal of Health Education*, 35(1), 49-51, DOI: 10.1080/19325037.2004.10603605
- Shultz, T. R (1972). Role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13 (3), 456- 477.

- Shultz, T. R. (1976). A cognitive-developmental analysis of humor. En A. J. Chapman, H. C. Foot, (eds.), *Humor and laughter: theory, research, and applications*, 11–36. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Siltanen, S. A. (1990). Effects of Explicitness on Children's Metaphor Comprehension, Metaphor and Symbolic Activity, 5(1), 1-20. DOI: 10.1207/s15327868ms0501_1
- Silva, K., Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2010). Mexican heritage children's attention and learning from interactions directed to others. *Child Development*, 81, 898-912.
- Sinclair, H. (1988). *La production de notations*. París: Presses Universitaires de France.
- Sodian, B. (1991). The development of deception in young children. *British Journal of Development Psychology*, 9, 173-188.
- Sommer, D., Pramling, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475.
- Soundy, C. S., & Drucker, M. F. (2010). Picture partners: A co-creative journey into visual literacy. *Early Childhood Education Journal*, 37, 447–460.
- Spencer, H. (1860). The physiology of laughter. *Macmillan's Magazine*, 1, 395-402.
- Soukup-Ascençao, T., D'Souza, D., D'Souza, H., & Karmiloff, A. (2016). Parent-child interaction as a dynamic contributor to learning and cognitive development in typical and atypical development. *Infancia y Aprendizaje*, 39(4), 694-726.
- Sroufe, L. A., & Wunsch, J. P. (1972). The development of laughter in the first year of life. *Child Development*, 43(4), 1326-1344.
- Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- Steimberg, O. (2001). Sobre algunos temas y problemas del análisis del humor gráfico. *Signo y Seña*, 12, 99-118.
- Steimberg, O. (2013). *Leyendo historietas. Textos sobre relatos visuales y humor gráfico*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia Editora.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-75.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York, NY: Basic Books.
- StoryboardThat (2020). Acceso en 2020 en: <https://www.storyboardthat.com/comic-maker>
- Suls, J. M. (1972). A two-stage model for the appreciation of jokes and cartoons: an information-processing analysis. En J. H. Goldstein & P. E. McGhee (eds.), *The psychology of humor: theoretical perspectives and empirical issues*, 81-100. New York: Academic Press.
- Suls, J. M. (1983). Cognitive processes in humor appreciation. En P. E. McGhee & J. H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research, Vol. 1: Basic issues* (pp. 39-57). New York: Springer-Verlag.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson Hall.
- Tartas, T., Perret-Clermont, A. N., & Baucal, A. (2016). Experimental micro-histories, private speech and a study of children's learning and cognitive development. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 00, 00, 1–40.
- Teberosky, A., Portilla, C. y Sepúlveda, A. (2010). Las convenciones del cómic para representar el discurso narrativo. *IRICE Nueva época*, 21, 45-63.
- Teubal, E. (2010). The contribution of non-verbal graphic texts to children's early literacy development. *IRICE, Nueva época*, 21, 27-36.
- Teubal, E., & Guberman, A. (2014). *Textos gráficos. Su contribución al desarrollo de las etapas iniciales de la alfabetización [Graphic Texts: Their Contribution to the development of the initial literacy stages]*. Buenos Aires: Paidós.
- Tessier, G. (1986). *Contribution à une étude de la créativité verbale chez l'enfant*. These de Doctoral en Sciences de l'Education, Université de Tours.
- Tessier, G. (1988). Le développement du comique verbal chez l'enfant à travers le traitement du

- nom propre. *Cahiers Comique et Communication*, CERCC: Grenoble.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32, 5–8. doi:10.3102/0013189X032001005
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tillier, B. (2005). *À la charge! La caricature en France de 1789 à 2000*. Paris: Les Éditions de l'Amateur.
- Timofeeva-Timofeev, L. (2014). El humor verbal en niños de educación primaria: desarrollo de la conciencia metapragmática. *Feminismo/s*, 24, 195-219.
- Timofeeva-Timofeev, L. (2016). Children using phraseology for humorous purposes. The case of 9-to-10 year-olds. En Leonor Ruiz-Gurillo (ed.), *Metapragmatics of humor. Current research trends*, 273-298. John Amsterdam: Benjamins Publishing Company.
- Timofeeva-Timofeev, L. (2017). Metapragmática del humor infantil. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 70, 5-19.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (1996). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language*, 18(2), 121-147.
- Torrance, N., & Olson, D. R. (1985). Oral and literate competencies in the early school years. En D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Comps.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing* (256-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Traversa, O. (2005). Lo que trajo el cine al mundo de lo cómico. *Revista Figuras*, 185.
- Tsakona, V. (2009). Language and image interaction in cartoons: Towards a multimodal theory of humor. *Journal of Pragmatics*, 41, 1171–1188.
- Unsworth, L., Thomas, A., Simpson, A., & Asha, J. (2005). *Children's literature and computer based teaching*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development: An Introduction*. London: Sage
- Valsiner, J., & Connolly, K. J. (2003). The nature of development: The continuing dialogue of processes and outcomes. En J. Valsiner y K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of Developmental Psychology* (pp. ix - xviii). Londres: Sage Publications.
- van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. En J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640–672). London: Sage.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vásquez, K. E. (2015). *Cuenca dentro de las redes sociales. Los memes ¿un reflejo de nuestra cultura?* Tesis de Licenciatura. Universidad de Cuenca, Ecuador. Repositorio UCuenca. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/23981/1/TESIS.pdf>
- Vento Escartí, M. (2012). Taller de cómic: creando historietas en un aula de primaria. *Aula de innovación educativa*. 208, 53-56.
- Veraksa, N., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 221-243.
- Vertovev, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054.
- Viau, J. Szigety, E. y Tintori, M.A. (2015). La utilización del comics como recurso didáctico para favorecer la apropiación de contenidos físicos, *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, 587-592.
- Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- Vosniadou, S. (1987). Children and metaphors. *Child Development*, 58, 290-341.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vygotsky (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vygotski, *Obras escogidas*, T.3. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1993/1934). Pensamiento y Lenguaje. En L.S. Vygotski, *Obras Escogidas II*. (págs. 11-348). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wallner, L. (2016). Speak of the Bubble. Constructing Comic Book Bubbles as Literary Devices in a Primary School Classroom. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 8(2), 173-192.
- Wallner, L. (2020). The Visual made Audible-Co-constructing Sound Effects as Devices of Comic Book Literacy in Primary School. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 213-235.
- Watkins, R. D. (2014). *Sequential rhetoric: Teaching comics as visual rhetoric*. Graduate Theses and Dissertations. 13940. USA: Iowa State University.
- Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality*. New York, NY: The Free Press.
- Werner, W. (2004). On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory. *Canadian Social Studies*, 38(2), 1-10.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963) *Symbol formation*. New York: Wiley.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1987). Pictorial composition and narrative structure: Themes and the creation of meaning in the drawings of egyptian and japanese children. *Visual Arts Research*, 13, 2(26), 10-21.
- Willats, J. (1977). How children learn to draw realistic pictures. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 367-382.
- Williams, R. M-C. (2008). Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom. *Art Education*, 61, 6, 13-19.
- Winner, E. (1988/1997). *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winner, E., Engel, M., & Gardner, H. (1980). Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, 30, 22-32.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K., & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.
- Winocur, R. (2019). La tribu de los memes. Un territorio virtual de inclusión-exclusión entre los adolescentes. *Comunicación y Sociedad*, e7327. doi: <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7327>
- Witherington, D. C. (2007). The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, 50, 127–153.
- Wohlwill, J. F. (1970). The age variable in psychological research. *Psychological Review*, 77, 49–64.
- Wolf, W. (2012) Narrative and narrativity: A narratological reconceptualization and its applicability to the visual arts. *Word & Image: A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, 19(3), 180-197, DOI: 10.1080/02666286.2003.10406232
- Wright, S. (2007). Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (8).
- Wright, S. (2011) Meaning, mediation and mythology. En D. Faulkner y E. Coates (Eds.), *Exploring children's creative narratives*, (pp.157-176). London: Routledge.
- Wright, G., & Sherman, R (1999). Let's create a comic strip. *Reading Improvement. Summer*, 36, 2, 66-72.
- Ya-Huei, H. (2014). *Analyzing Children's Drawings*. 21st Century Academic Forum Conference at UC Berkeley, 2, 1, 57-61.
- Yannicopoulou, A. (2004). Visual Aspects of Written Texts: Preschoolers View Comics. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 4, 169-181.
- Yus, F. (2000). On reaching the intended ironic interpretation. *International Journal of Communication*, 10. 27–78.
- Yus, F. (2009). Visual metaphor versus verbal metaphor: A unified account. En Ch. Forceveille & E. Urios Aparici (Eds.), *Multimodal metaphor*, 147–172. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- Zecchetto, V. (2006). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Buenos Aires: La Crujía.
- Zelazo, P. D. (2013). Developmental psychology: A new synthesis: Self and other. En P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology: Self and other* (Vol. 2). Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 42(2), 64–70.
- Zimmerman, B. (2006-2020). *Make Beliefs Commix*. Acceso en 2017: www.makebeliefscomix.com
- Ziv, A. (1989). *El sentido del humor*. España: Desusto.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

ANEXO I.

Documento presentado a las instituciones previo a la realización de talleres.

Propuesta de realización de talleres de humor gráfico con niños y adolescentes

Fundamentación

El humor gráfico conforma un género discursivo atractivo para niños y niñas y con el cual suelen tener cierto grado de familiarización. Las producciones humorísticas se caracterizan por una gran riqueza discursiva y promueven la apropiación de diversas destrezas procedimentales y cognitivas, tanto a la hora de producirlas como de interpretarlas.

Proponemos incluir el humor gráfico como instrumento y objeto de aprendizaje y focalizar sobre las potencialidades expresivas y comunicativas de este tipo de texto mixto (pues articula los lenguajes verbal y visual) adoptando un enfoque integral, multimodal de la alfabetización. Una persona plenamente alfabetizada es aquella capaz de interpretar y producir textos verbales, visuales, gestuales, mixtos como herramientas comunicativas y epistémicas. Acorde con esta visión ampliada de la alfabetización, los niños, cuando tienen la oportunidad, pueden usar múltiples medios de expresión para comunicar lo que saben, se preguntan, sienten o imaginan. Asimismo, los niños no sólo son capaces de reflexionar sobre cuestiones socio-políticas como la desigualdad social, el hambre, la discriminación, el cuidado del medio ambiente, etc. sino que también son portavoces válidos para darlos a conocer a la sociedad. En suma, consideramos que interpretar y producir humor gráfico contribuye a incrementar el empoderamiento personal y social de los niños.

Objetivos específicos:

- Integrar el humor gráfico como herramienta potente de expresión y comunicación para abordar aspectos complejos de la realidad personal y social.
- Promover una alfabetización integral y multimodal en el desarrollo de los niños mediante la interpretación y producción de discursos de alta densidad y síntesis semiótica como es el caso de las viñetas humorísticas que articulan los lenguajes verbal y visual con fines comunicacionales.
- Promover la reflexión, en los niños, en torno a los procesos cognitivos y semióticos implicados en la interpretación y producción de humor gráfico.
- Fomentar procesos de creación colectiva desde la niñez a fin de contribuir con el desarrollo de valores de cooperación y la creación colaborativa.

Destinatarios

Se propone realizar un taller sobre interpretación y producción de humor gráfico destinado a niños y adolescentes de 9 a 14 años (según interesados).

El taller constará de seis a ocho encuentros de dos horas de duración y tendrá una periodicidad semanal, en horario a convenir.

En los encuentros se conjugarán distintos tipos de actividades:

- Intercambio colectivo en torno a viñetas humorísticas realizadas por humoristas gráficos y niños participantes de talleres previos para identificar tipos de viñetas, motivación del autor, temas abordados, personajes, escenarios, recursos verbales y visuales utilizados, efectos potenciales en el receptor. Se atenderá a que las viñetas presentadas sean de distintos tipos (viñetas de actualidad, viñetas atemporales que traten problemáticas socio-políticas y viñetas atemporales lúdicas) y que presenten diversidad de estilos de autor. Una actividad puntual versará sobre el tratamiento de una misma problemática socio-política por autores diferentes con el fin de discutir sobre las diversas miradas y formas de abordar el tema.

- Producciones individuales y grupales (en grupos de 2 a 4 niños) de viñetas humorísticas con consignas variadas:

- * temas de actualidad; problemáticas socio-políticas recurrentes como el cuidado del medio ambiente, la discriminación y el hambre; temas lúdicos variados basados en cuentos populares, proverbios, costumbres sociales, etc.

- * tratamiento de un mismo tema con destinatarios diferentes (niños menores, pares, adultos)

- * formato de las viñetas humorísticas (viñeta única o tira).

- Se propone la creación de una carpeta personal a fin de reunir las producciones que darán cuenta de una trayectoria de creación al finalizar el taller.

- Se propone la realización de una muestra abierta a la comunidad, de las producciones gráficas que los participantes elijan para mostrar.

Implicancias

Los objetivos de esta propuesta están pensados para proponer a los participantes un recorrido de aprendizaje, por lo que se requiere la asistencia continua de los mismos a los sucesivos encuentros.

Los materiales de librería para los talleres estarán a cargo de las coordinadoras. Se necesitará contar con una sala amplia, con buena iluminación, mesas y sillas.

De acuerdo a los fines investigativos que acompañan esta propuesta, se solicitarán los consentimientos informados de los padres y de los propios niños para la videograbación de los encuentros, respetando la confidencialidad de los registros.

Personas a cargo

Dra. Ana Pedrazzini: Doctora en Ciencias de la Información y de la Comunicación por el CELSA - Universidad Paris-Sorbonne y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Se interesa por la riqueza discursiva de los lenguajes verbal y visual y la forma en que éstos se relacionan en la prensa gráfica, especialmente en el terreno del humor, la sátira y la caricatura política.

Contacto: ana.pedrazzini@gmail.com. Tel: 2944-29-8834

Lic. Lucía Bugallo: Es Licenciada en Psicología. Actualmente becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su proyecto de investigación aborda el estudio de la producción individual y grupal de humor gráfico en niños.

Ambas pertenecen al Grupo Interdisciplinario de Investigación sobre Desarrollo Cognitivo, Aprendizaje y Comunicación (IDEAyCO: https://sites.google.com/site/gisistemasrepresentacion/inicio_logo), en el cual se investigan temas vinculados a los de este proyecto articulando la psicología del desarrollo y del aprendizaje, la educación, la semiótica y la comunicación.

Contacto: luciabugallo@gmail.com. Tel: 011-15-5492-8452

ANEXO II.

Modelo de consentimiento informado

MUNICIPALIDAD DE SAN CARLOS DE BARILOCHE

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

DIRECCIÓN DE INSTITUCIONES

CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL KUMEN RUKA

Familias:

Queremos contarles que nuestro Centro de Desarrollo Infantil ofrecerá próximamente un Taller de Humor Gráfico para los chicos de 10 a 13 años.

El taller forma parte de un estudio sobre aprendizaje, a cargo de investigadoras de la Universidad Nacional del Comahue y del CONICET, y se necesita tomar fotos y realizar videograbaciones del trabajo en grupo de los chicos.

Las fotos de los chicos trabajando serán exhibidas en la Muestra de Humor Gráfico que se realizará al finalizar el taller en el Centro Kumen Ruka, y al que estarán oportunamente invitados.

Las videograbaciones serán utilizadas únicamente por el equipo de investigación.

Eventualmente podrán ser utilizadas para mostrar el trabajo del equipo.

Por tal motivo solicitamos autorización expresa para la participación de su hijo/a en el taller y para la toma y posterior exhibición de las imágenes.

Las investigadoras a cargo del taller son Ana Pedrazzini y Lucía Bugallo. Pueden consultarles cualquier inquietud al teléfono: 154298834 (Ana) o al mail: luciabugallo@gmail.com

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y USO DE IMAGEN

Quien suscribe.....DNI....., como padre/madre o tutor, autorizo a mi hijo/aDNI..... a participar del Taller de Humor Gráfico a realizarse en Kumen Ruka.

Además, autorizo a la Dirección de Instituciones de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, a videgrabar momentos del taller y a exhibir las imágenes fotografiadas.

En la ciudad de San Carlos de Bariloche, a los días del mes de de 2016.

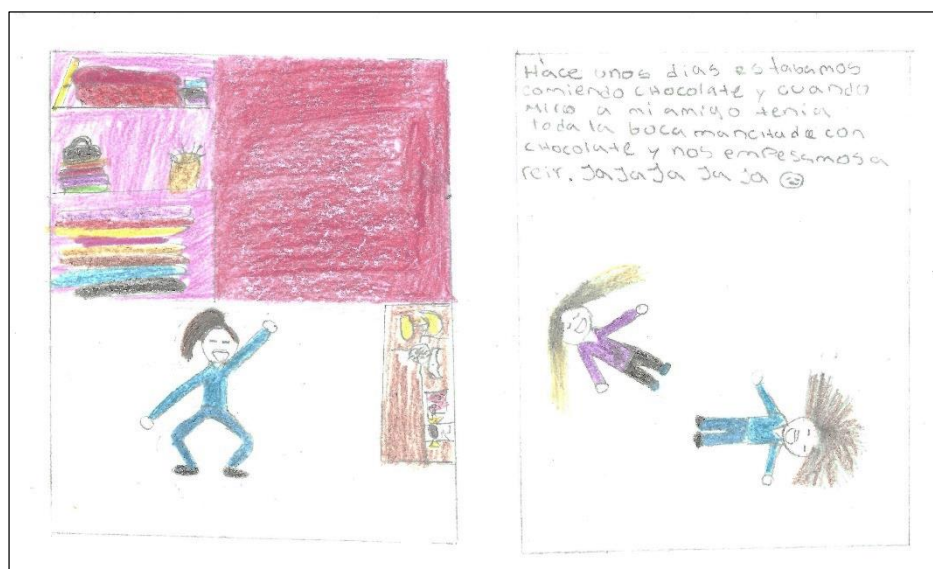
Firma:

Aclaración:

ANEXO III.

Producciones humorísticas realizadas por los adolescentes participantes de los talleres: exploratorio, de único encuentro y taller trimestral

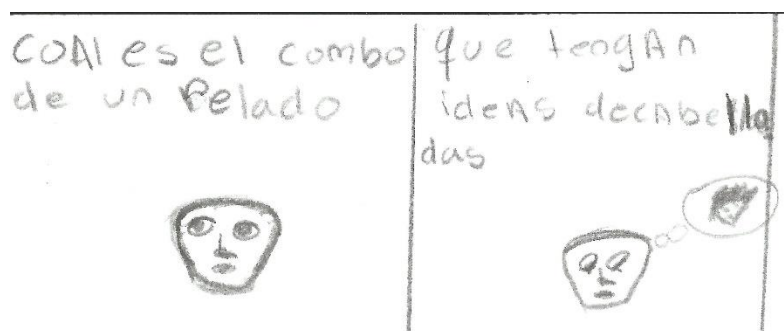
TALLER EXPLORATORIO – ESCUELA NRO. 42 – GRAL. ROCA, 2015



Luciana, 11 años



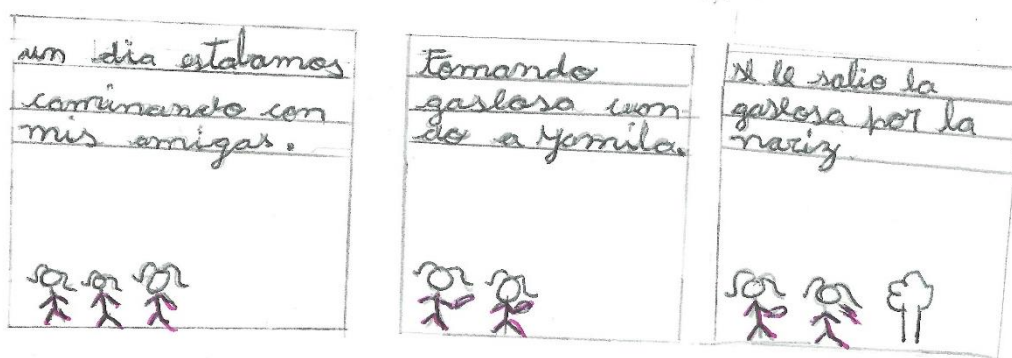
Camila, 12 años



Lucía, 11 años (1)



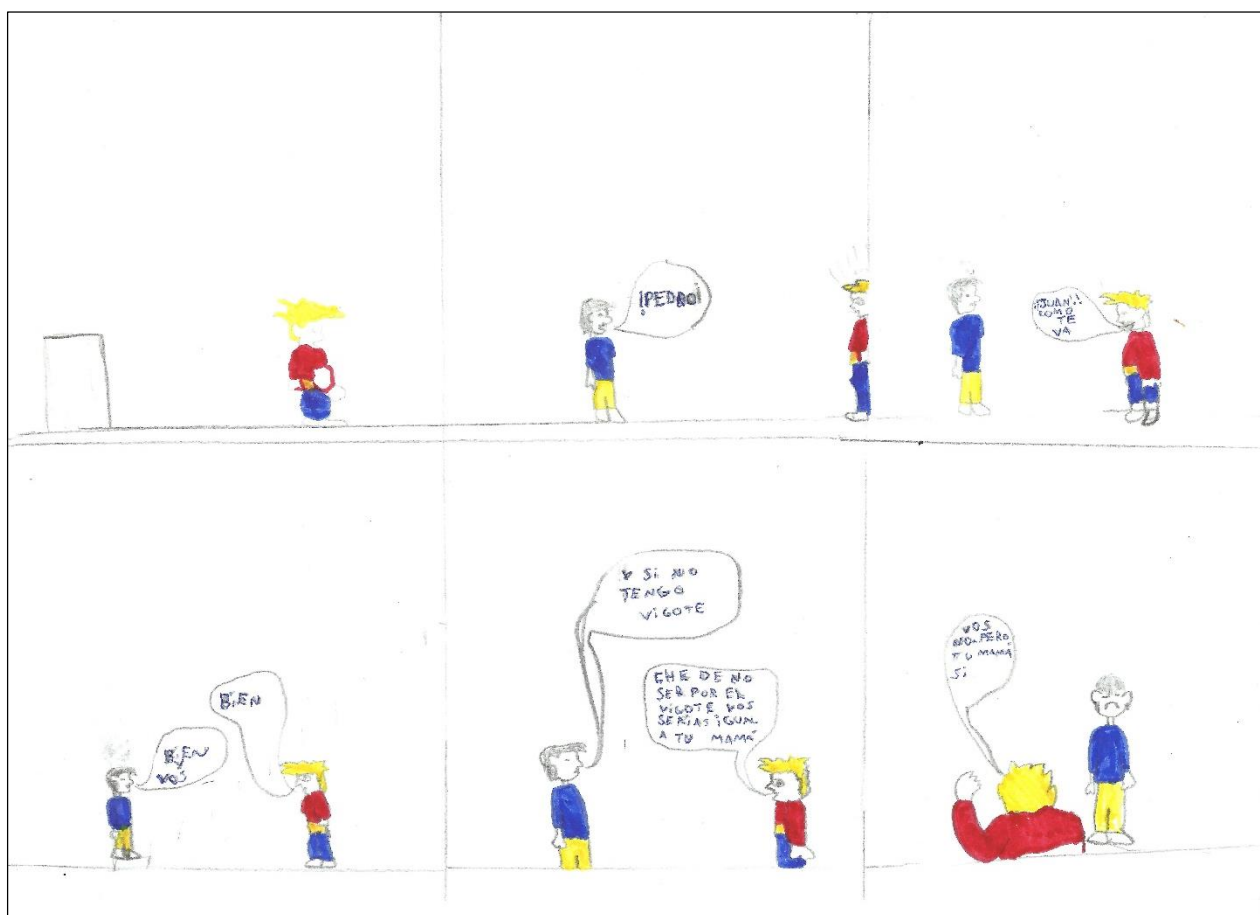
Lucía, 11 años (2)



Diana, 12 años



Matías, 12 años



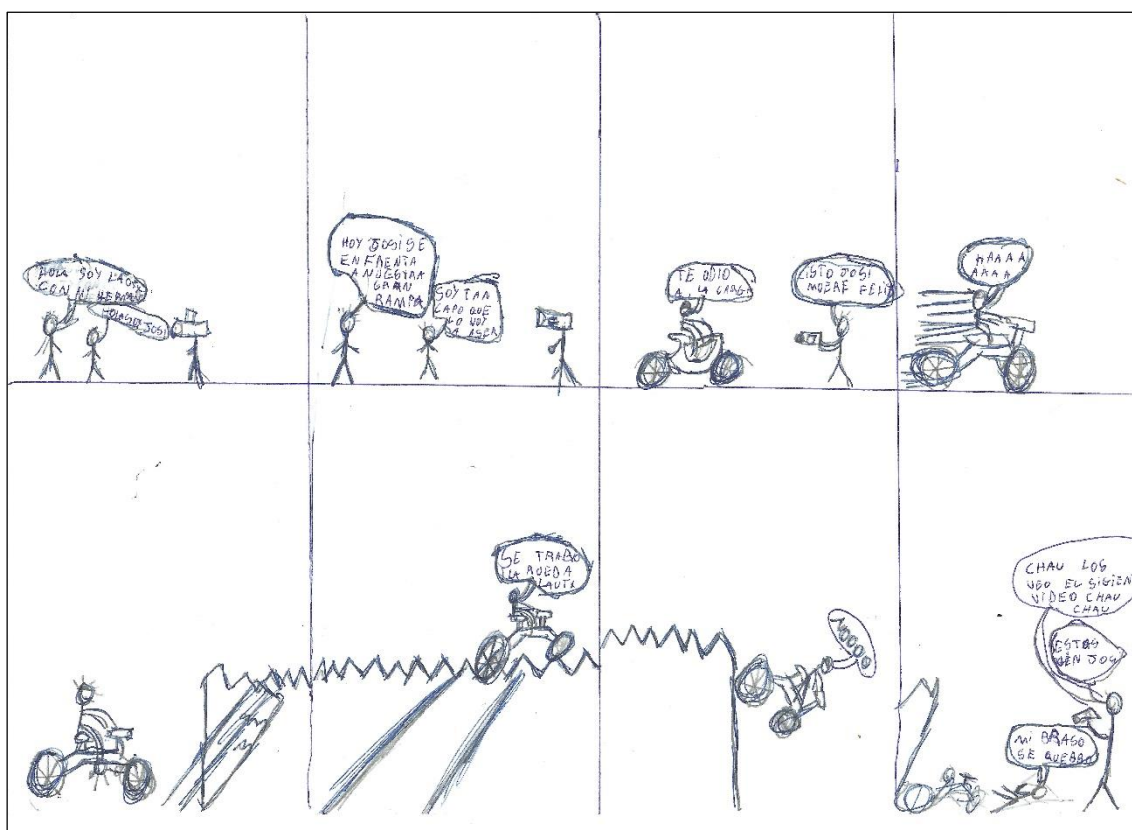
Luciano, 12 años (1)



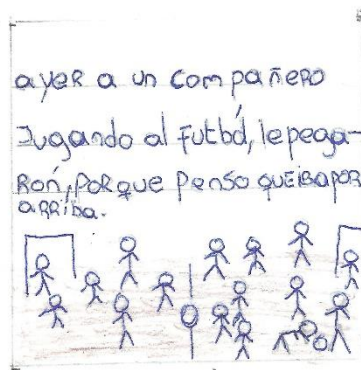
Luciano, 12 años (2)



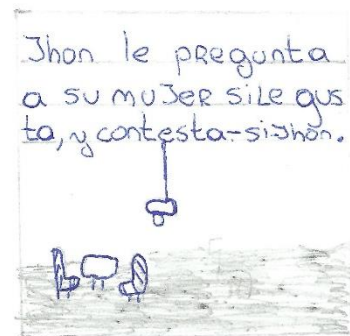
Juana, 12 años



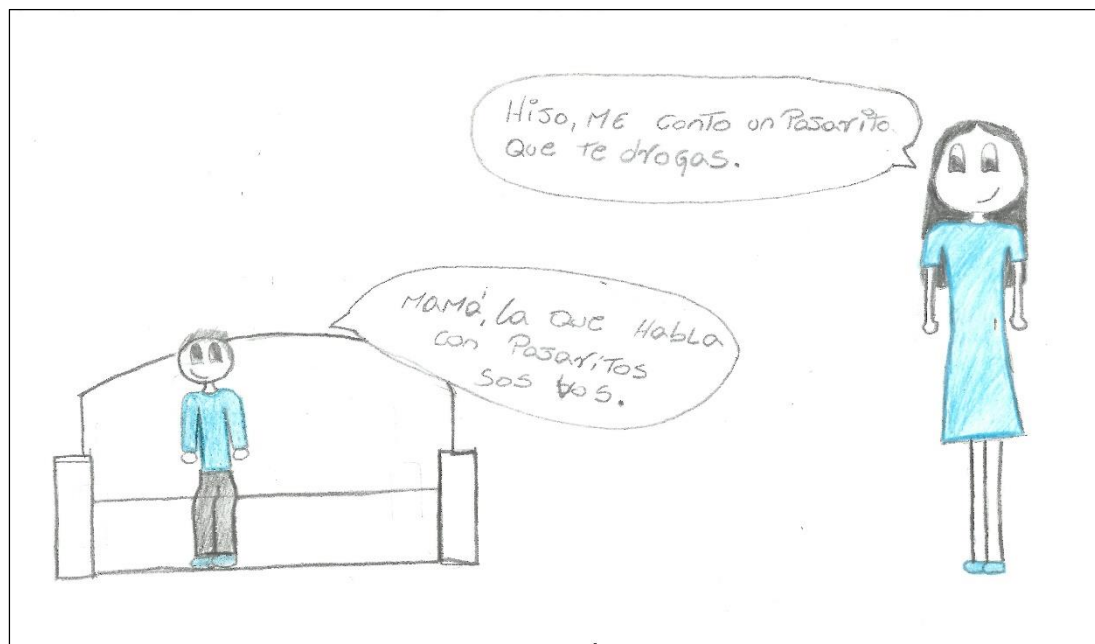
Lisandro, 13 años



Amil, 11 años (1)



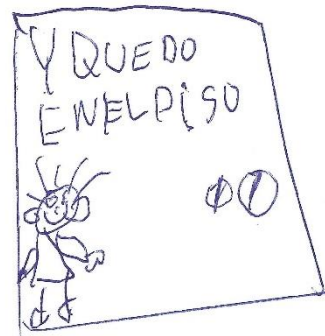
Amil, 11 años (2)



Mailén, 12 años



Germán, 12 años



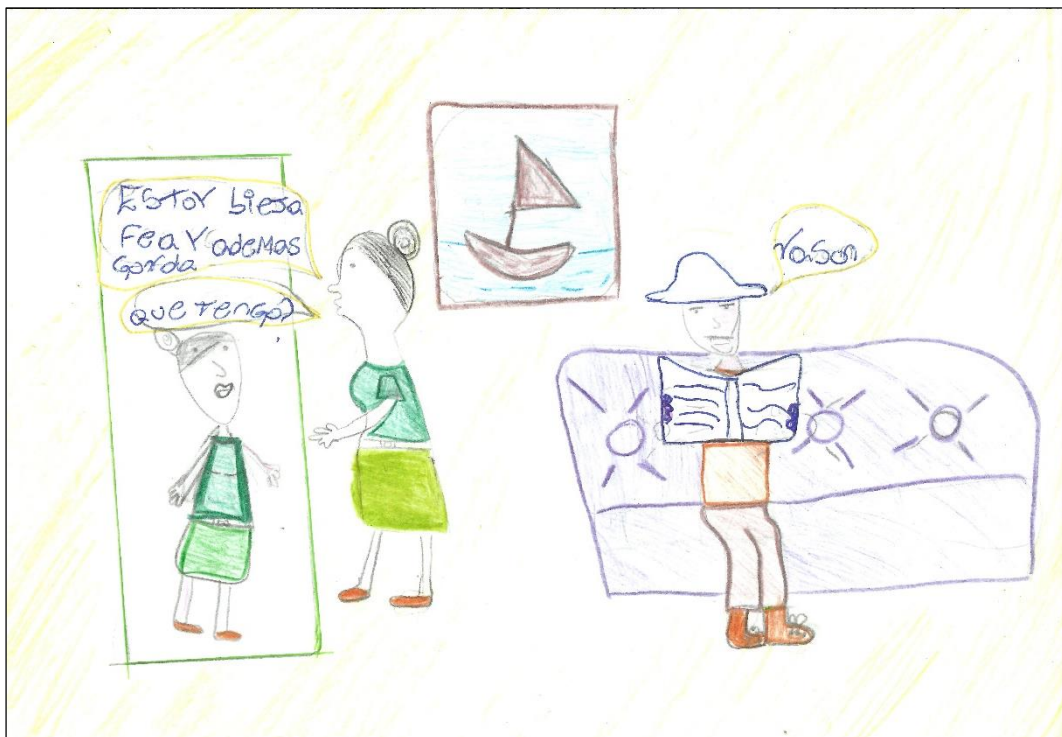
Ana, 13 años



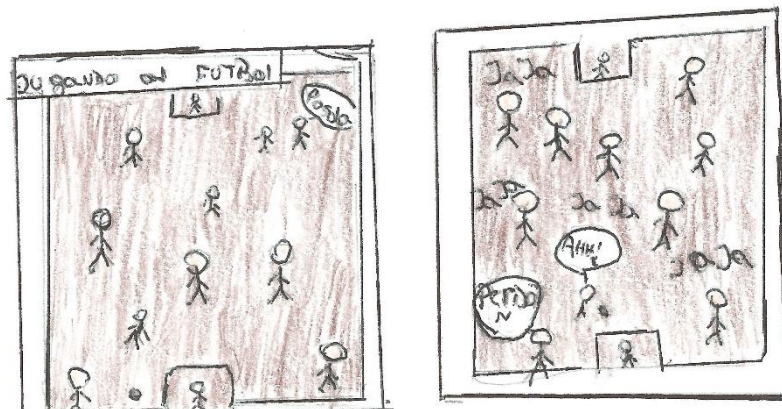
Sol, 11 años (1)



Sol, 11 años (2)



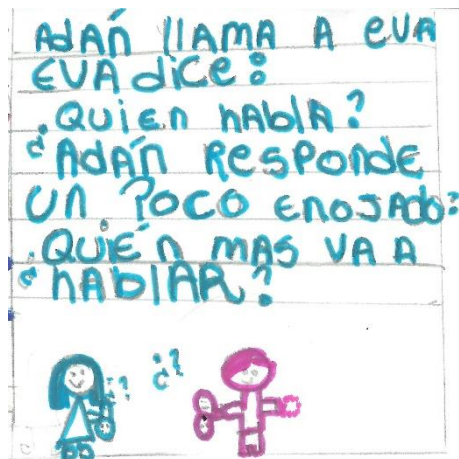
Clara, 12 años



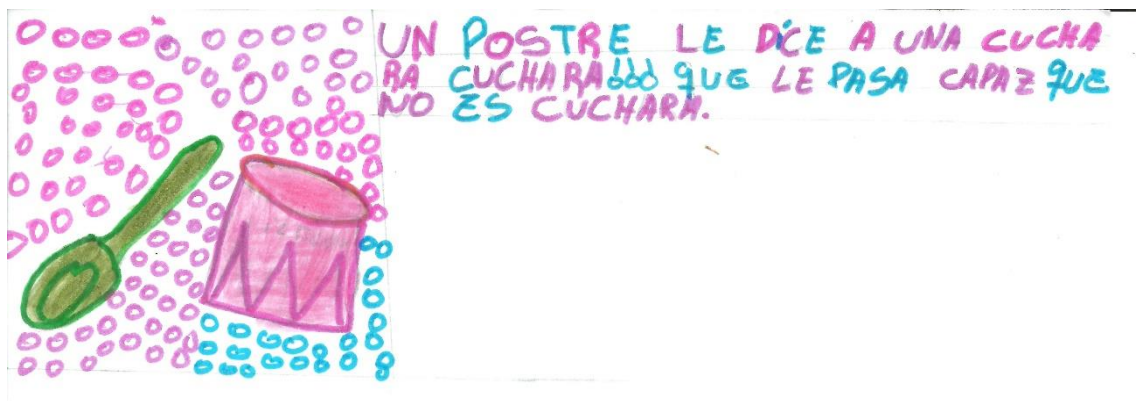
Miguel, 12 años



Andrea, 11 años (1)



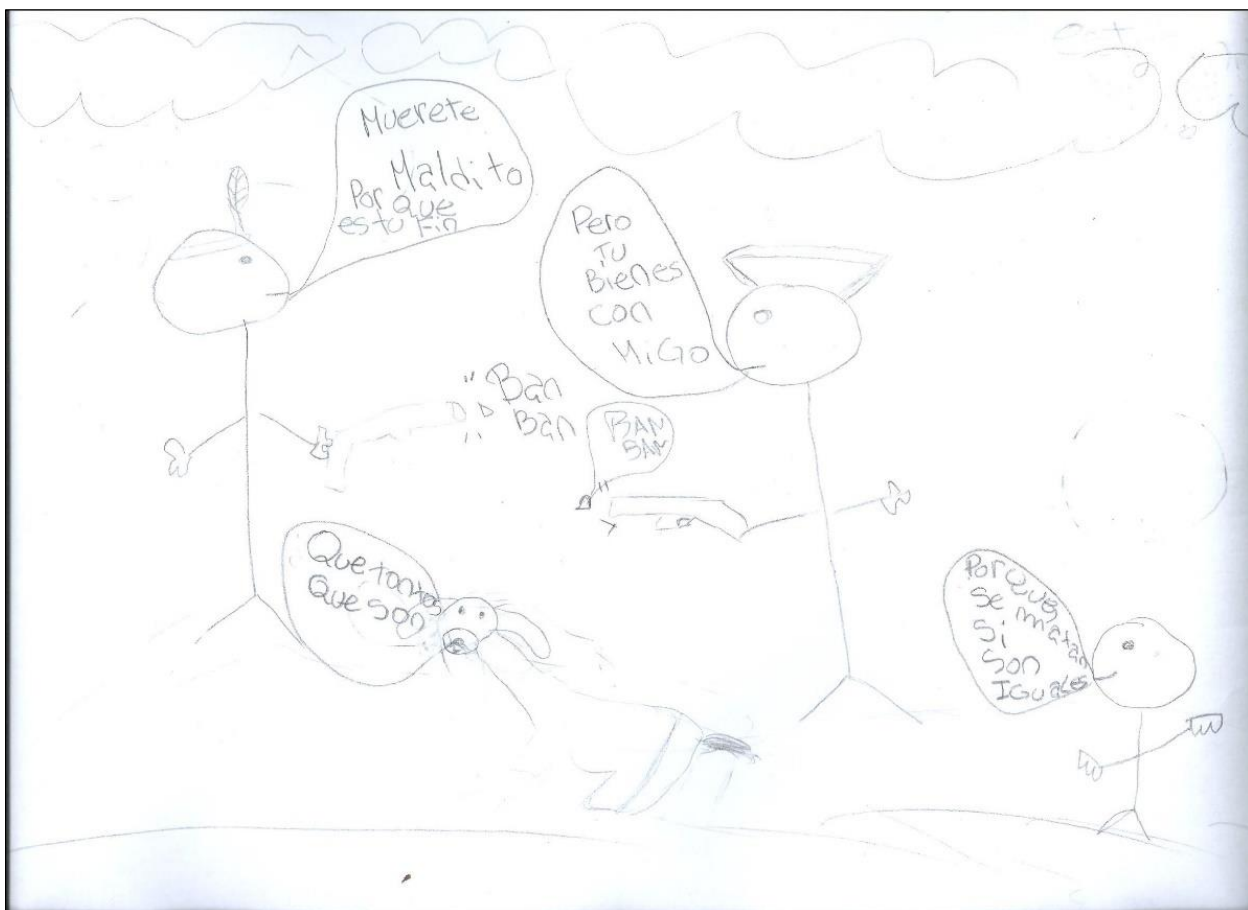
Andrea, 11 años (2)



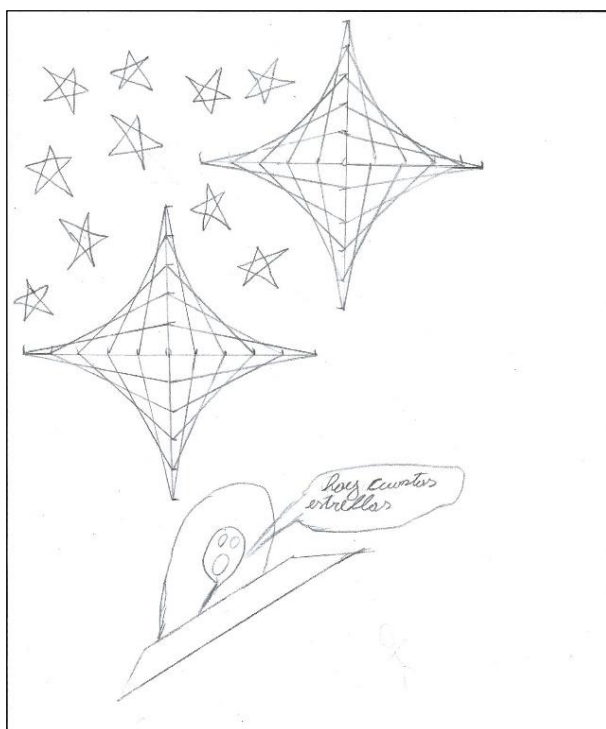
Mora, 12 años

A hand-drawn sketch of a night sky. At the top, a horizontal band of stars stretches across the frame. Below this, two prominent constellations are drawn with geometric lines, resembling diamond shapes. To the left of these constellations is a small, simple drawing of a fish. To the right is a stick figure of a person looking up at the sky. Further right is a large circle and a crescent moon. In the bottom left corner, there is a jagged line representing a horizon or a path, with handwritten text in Spanish: 'GUAY', 'un chanclo y una', 'CA BESA DE CABALLO', and 'Y DOS LUNAS Y HPIÑAS'.

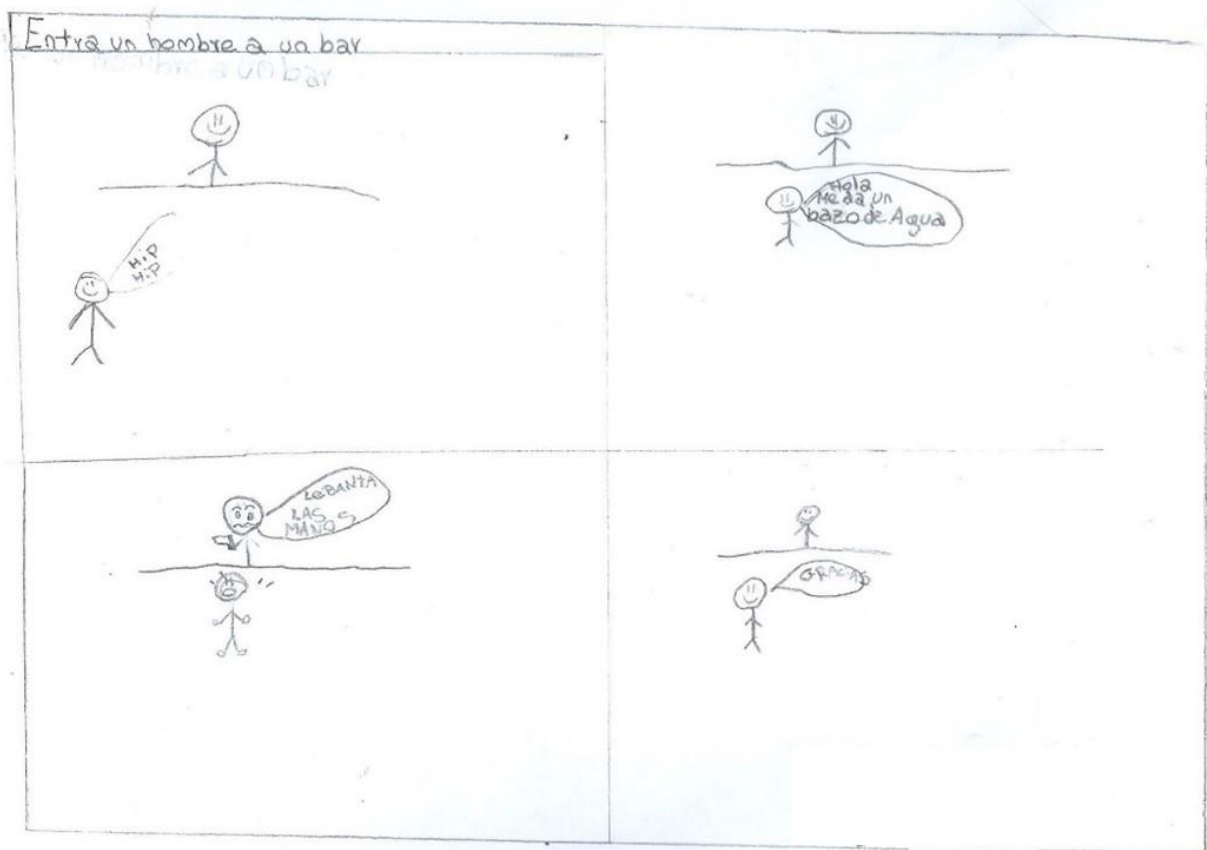
336



Laura, 14 años



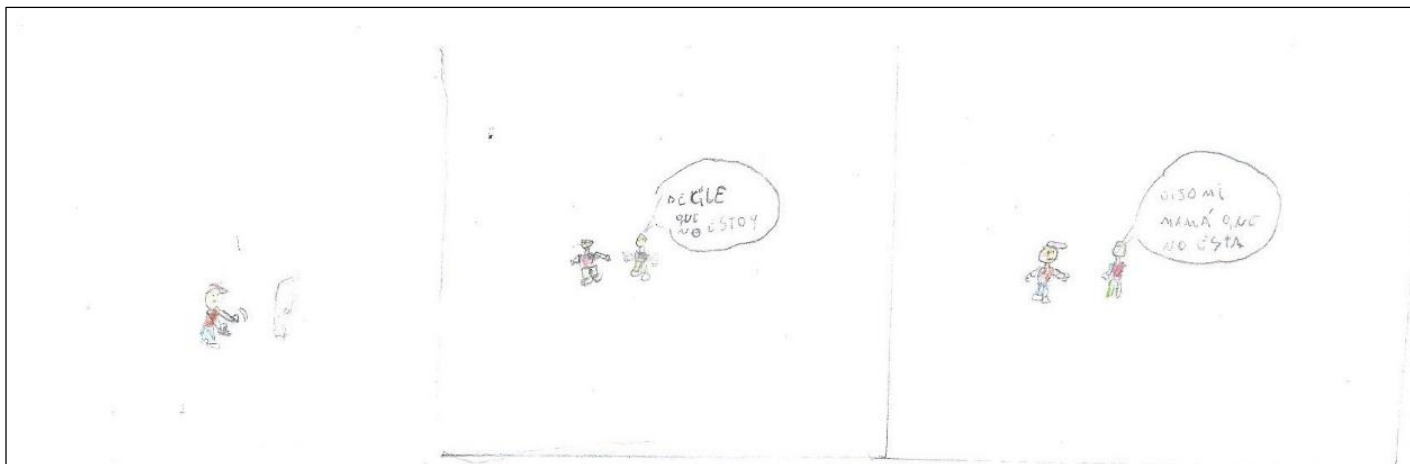
Nicolás, 12 años



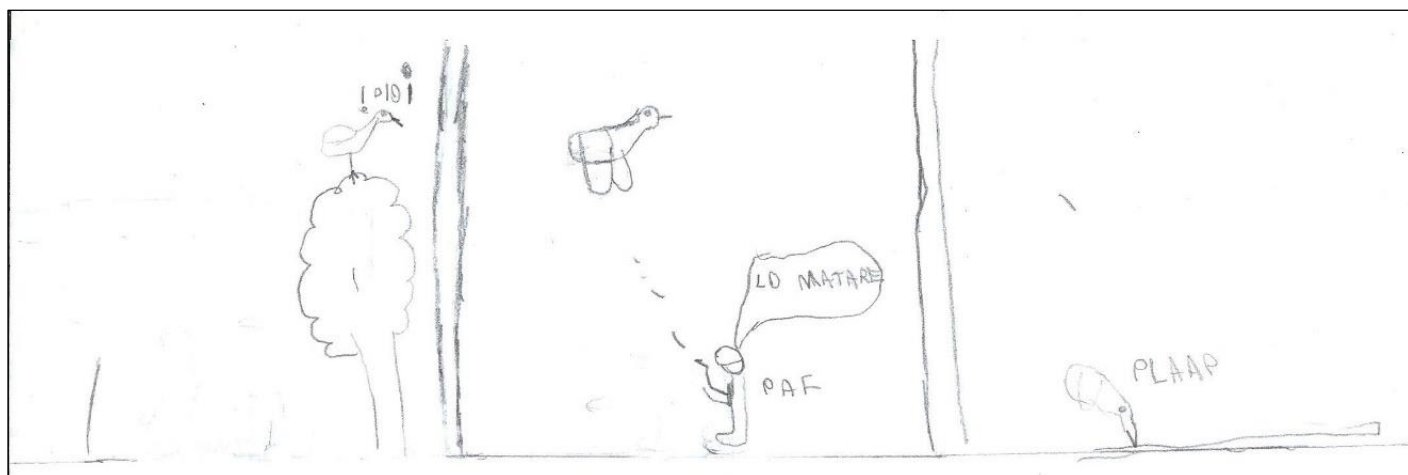
Micaela, 11 años



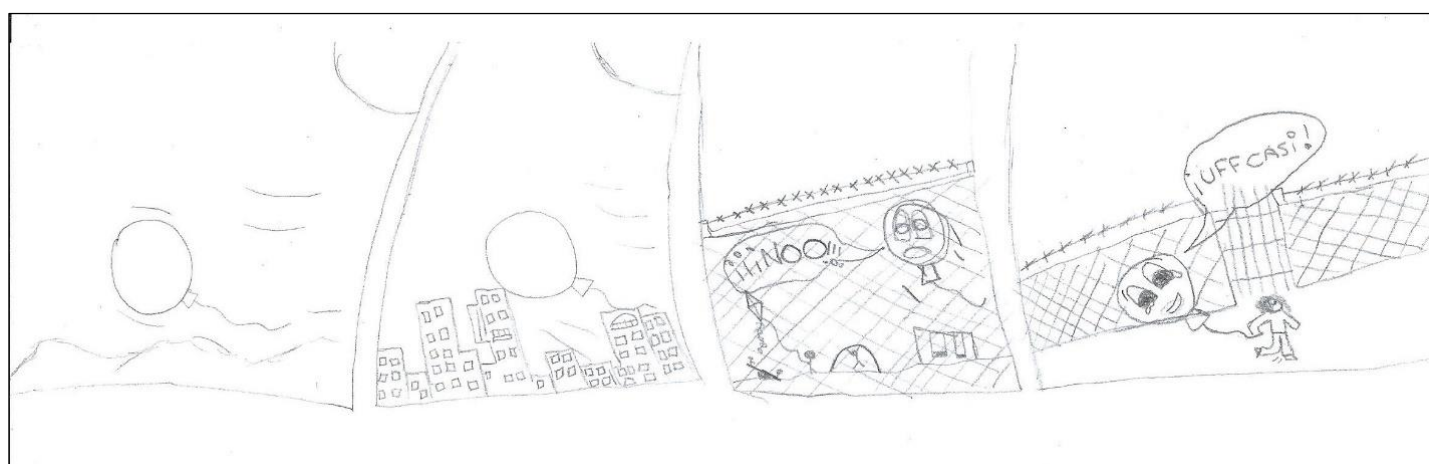
Mayte, 11 años (1)



Sandro, 11 años



Patricio, 11 años



Gastón, 14 años



Mayte, 11 años (2)



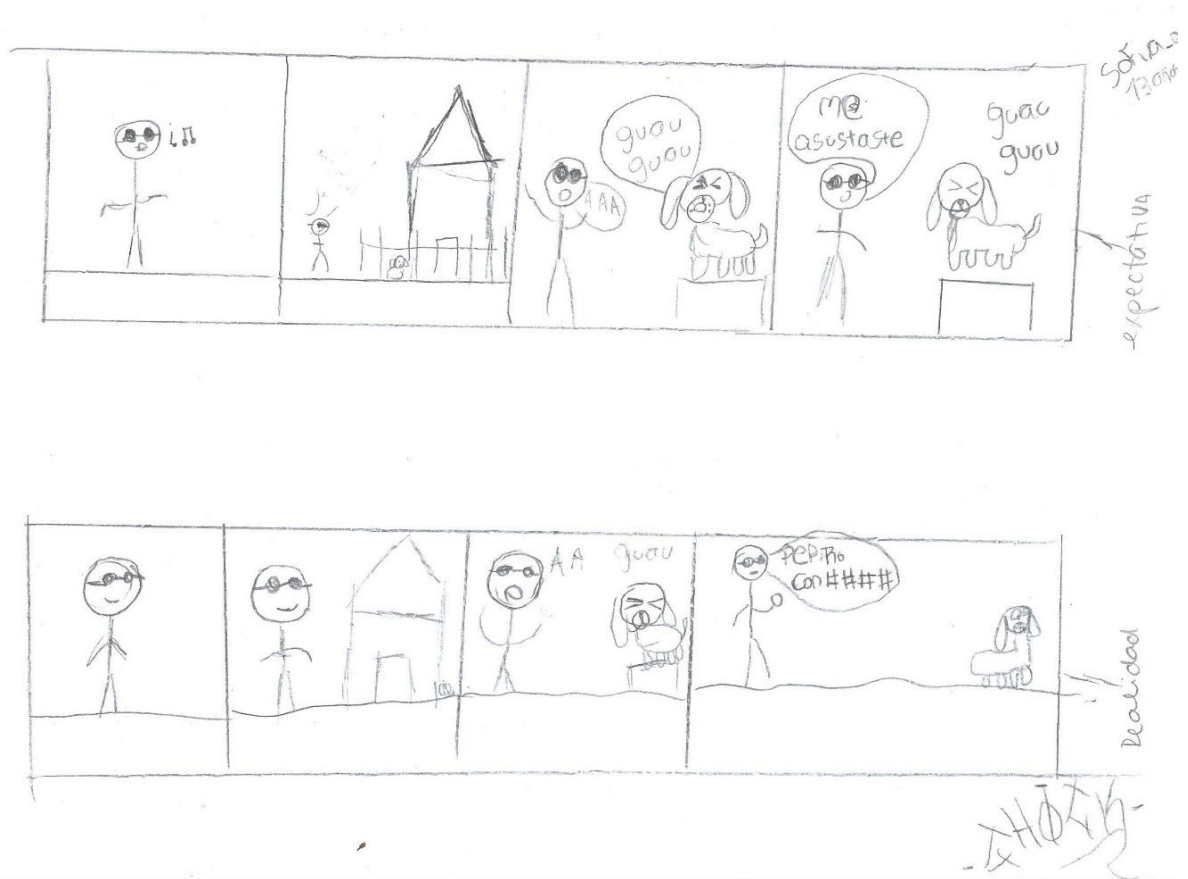
Ramón, 10 años



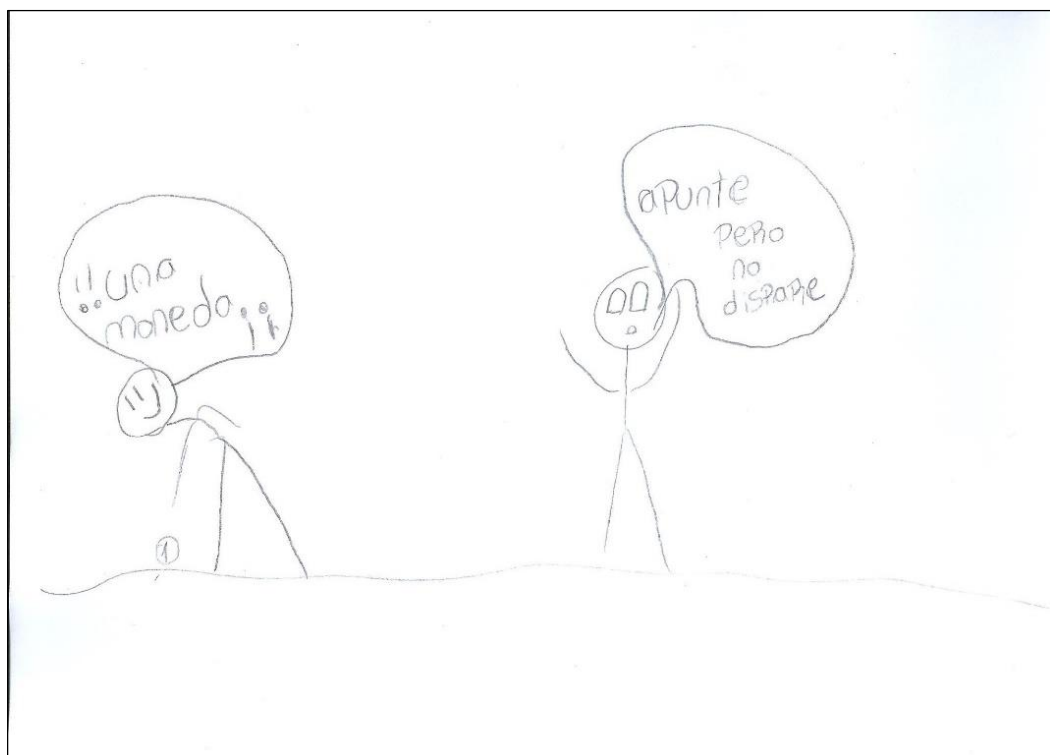
Sandra, 12 años



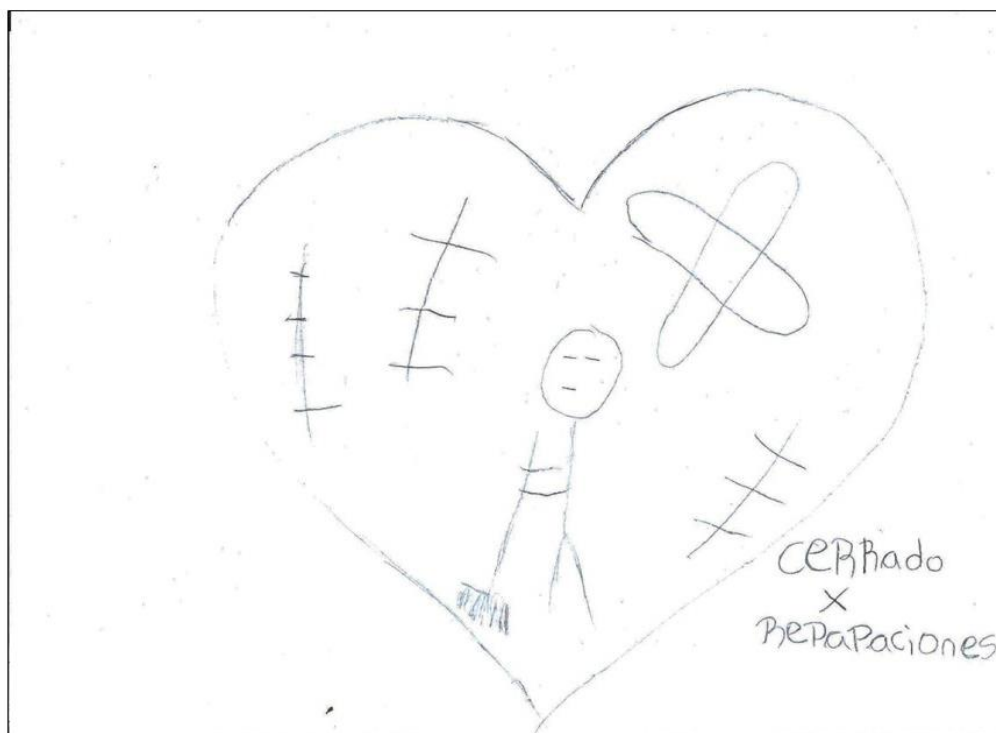
Gala, 13 años (1)



Gala, 13 años (2)

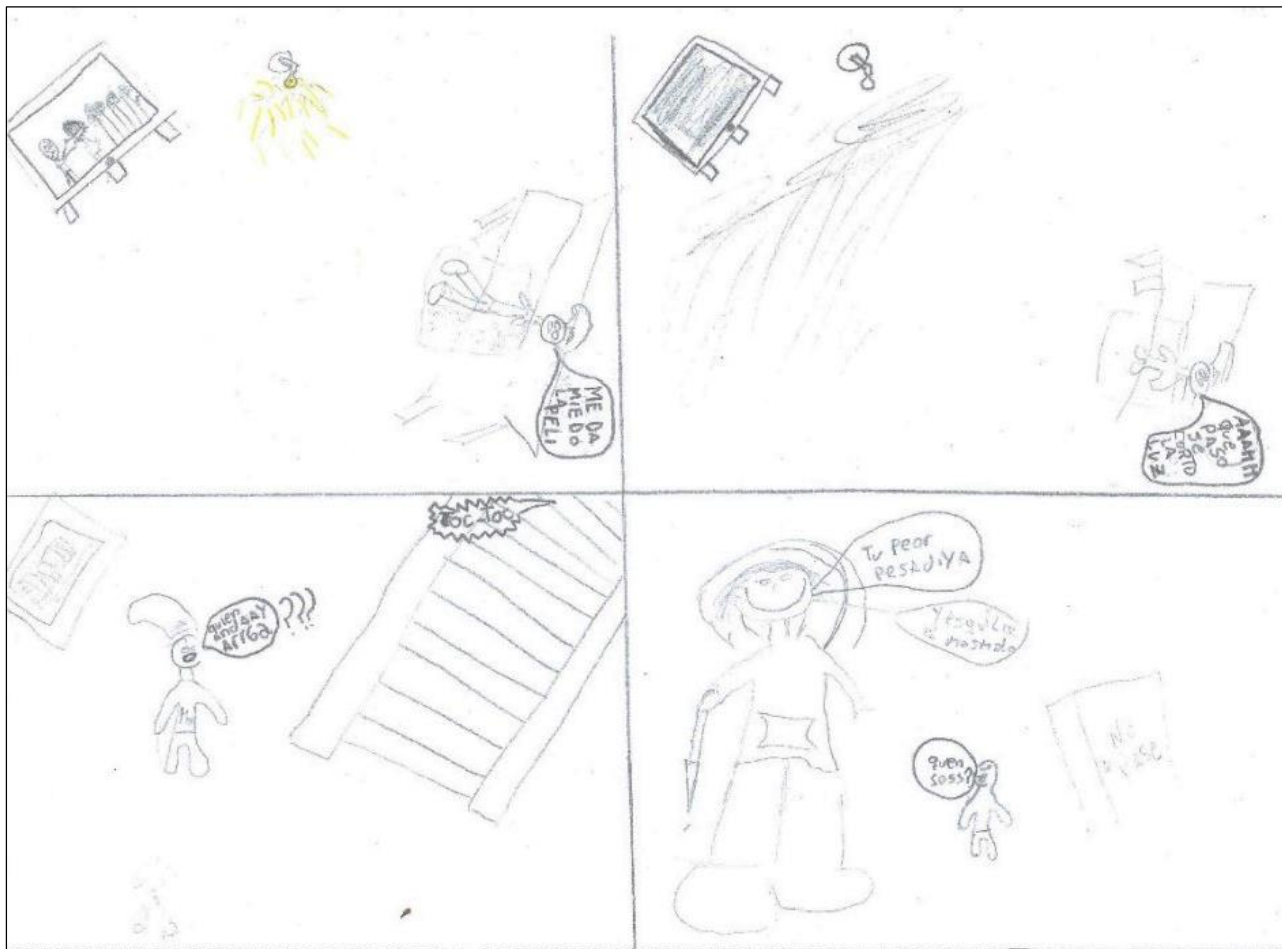


Gala, 13 años (3)



Gala, 13 años (4)

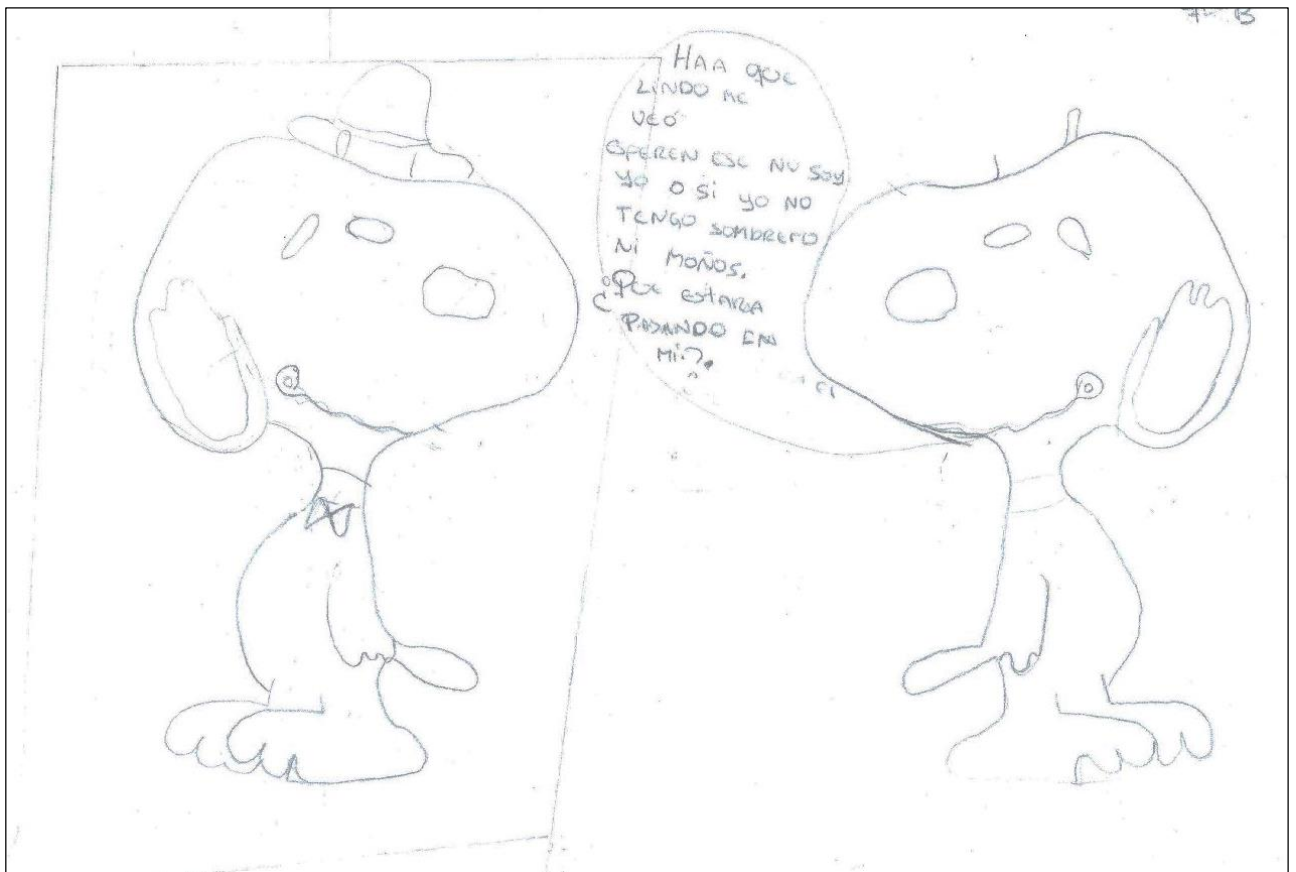
TALLER DE ÚNICO ENCUENTRO EN ESCUELA NRO. 315, SAN CARLOS DE BARILOCHE, 2015



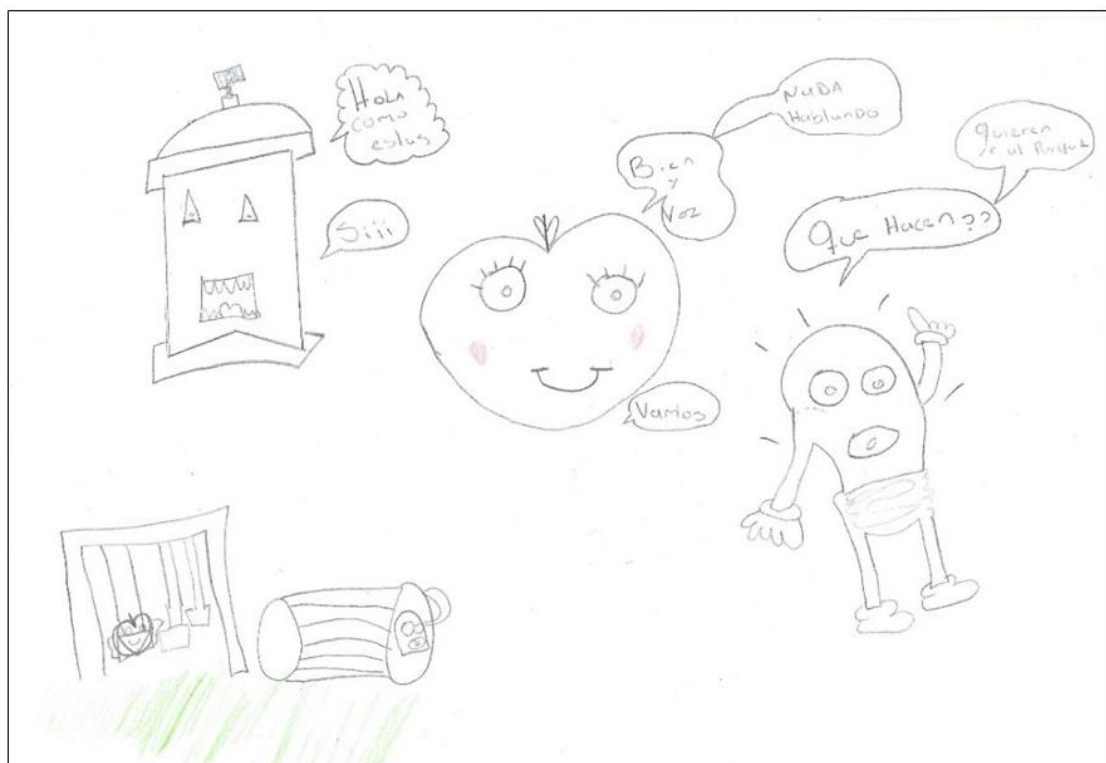
Augusto, 12 años



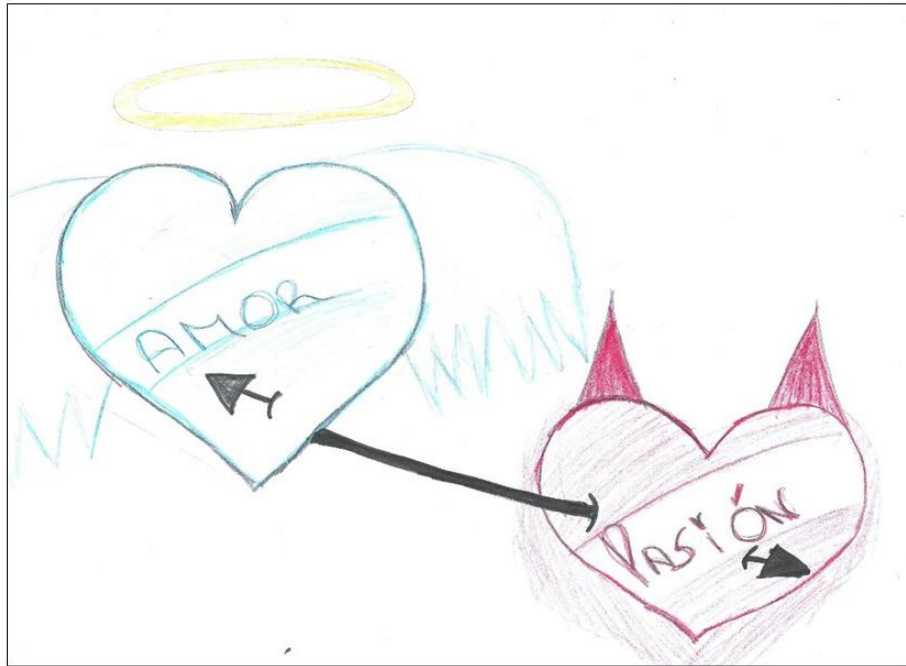
Antonela, 12 años



Antonia, 12 años



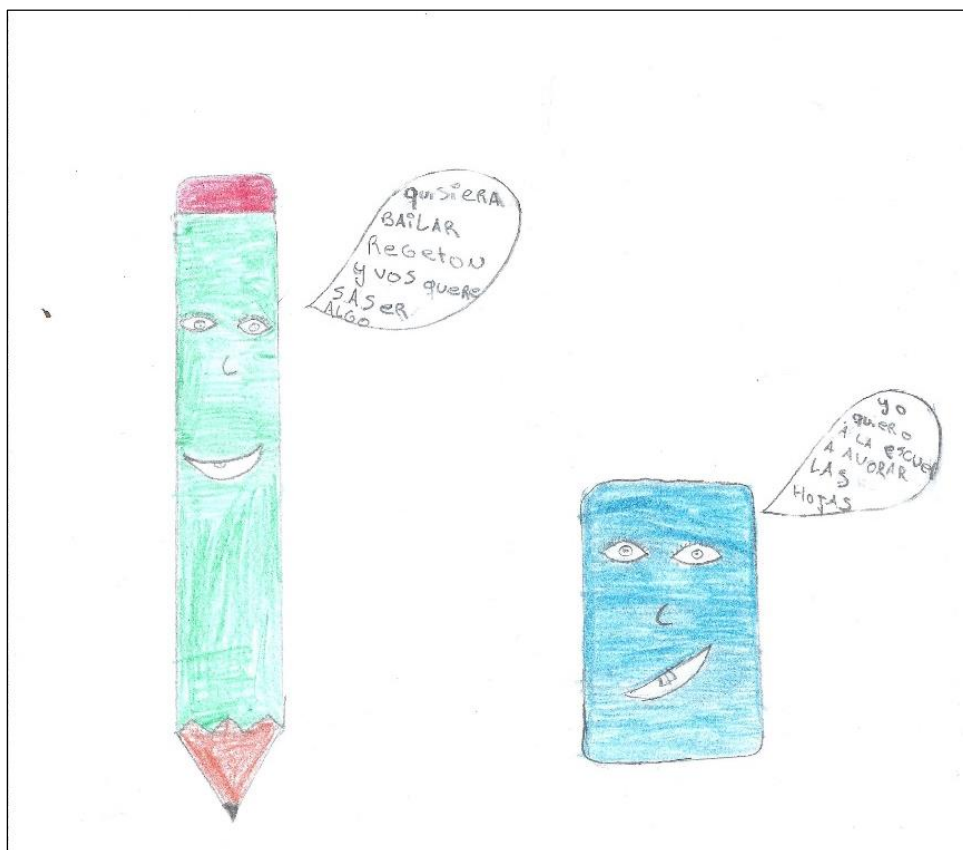
Casandra, 12 años



Laura, 12 años



Luciana, 12 años



Carina, 12 años



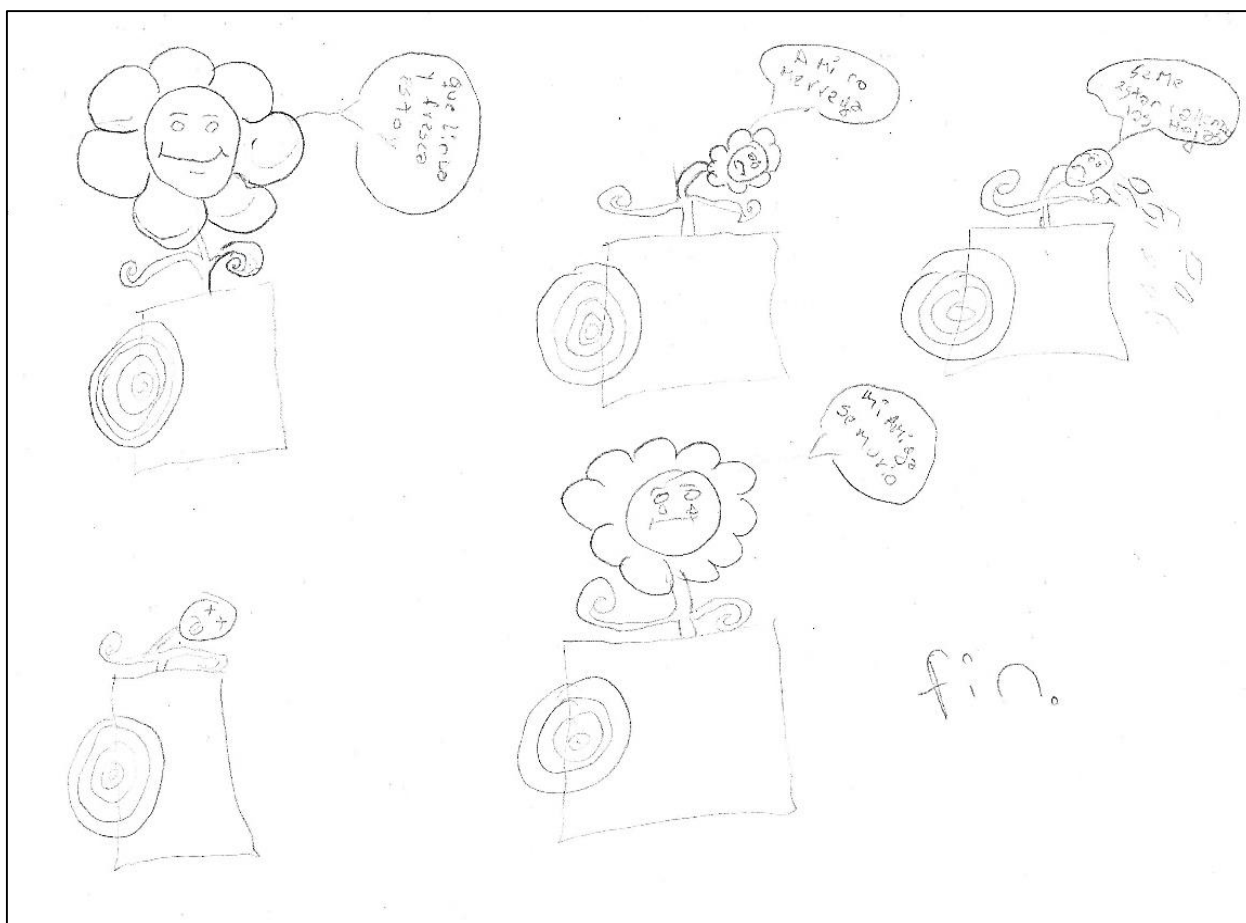
Dilma, 12 años



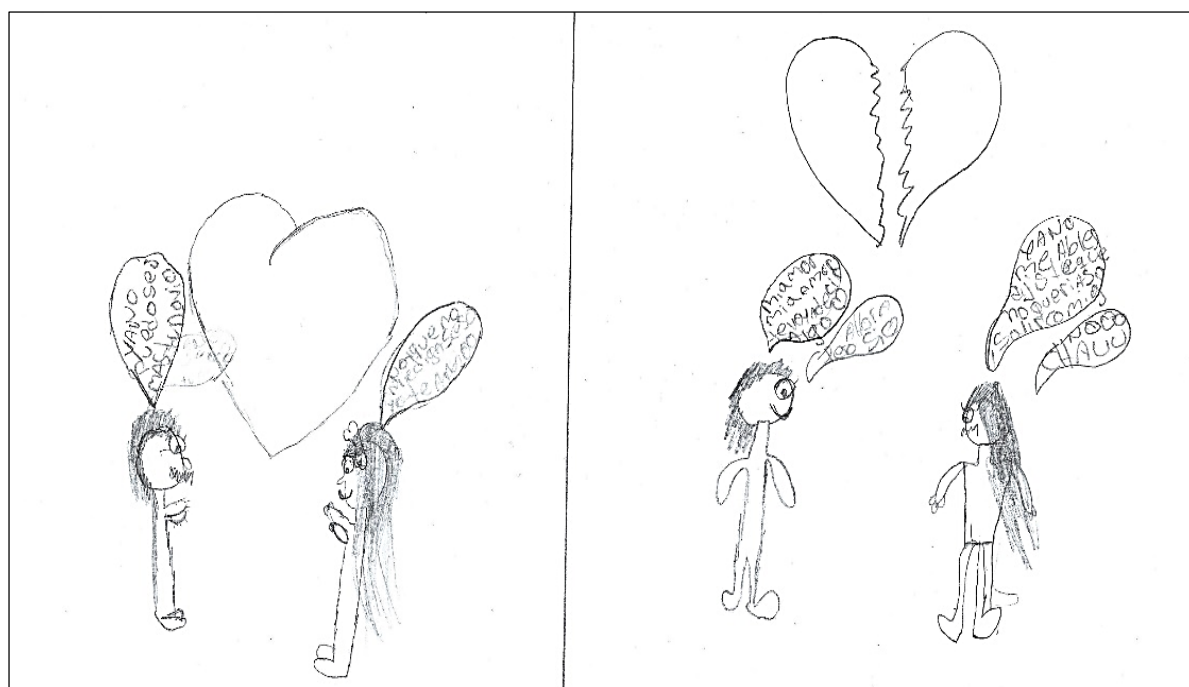
Yanina, 12 años



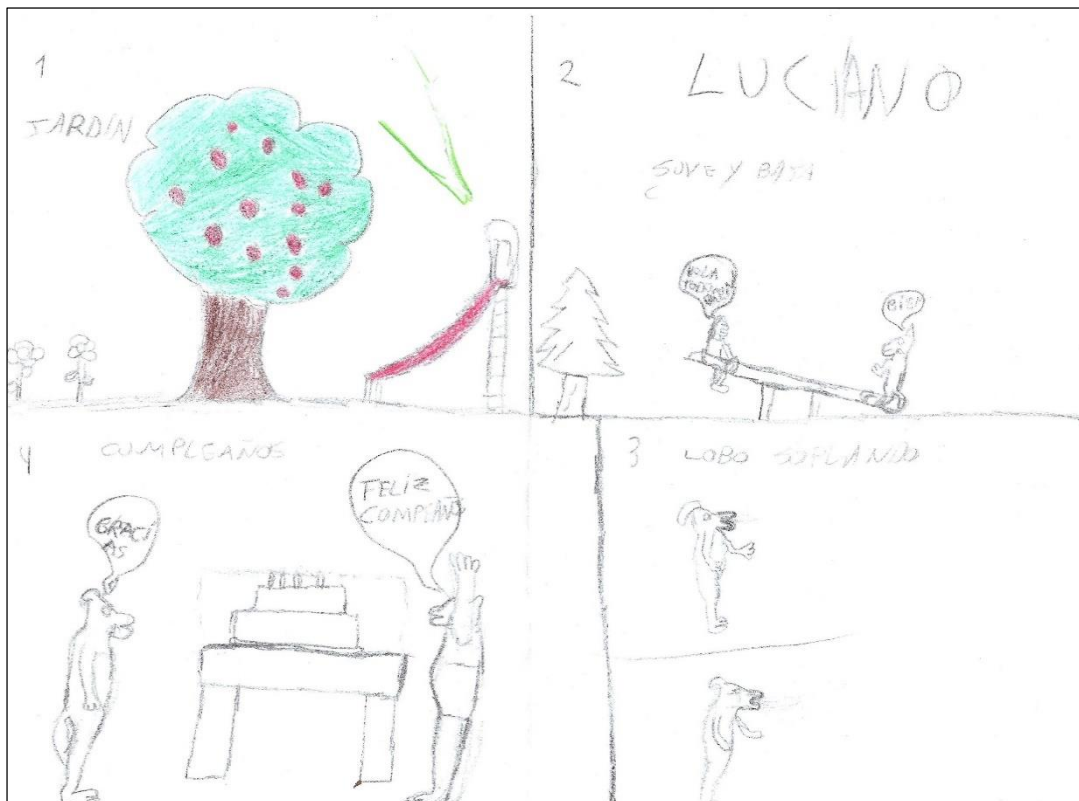
Marcos, 14 años



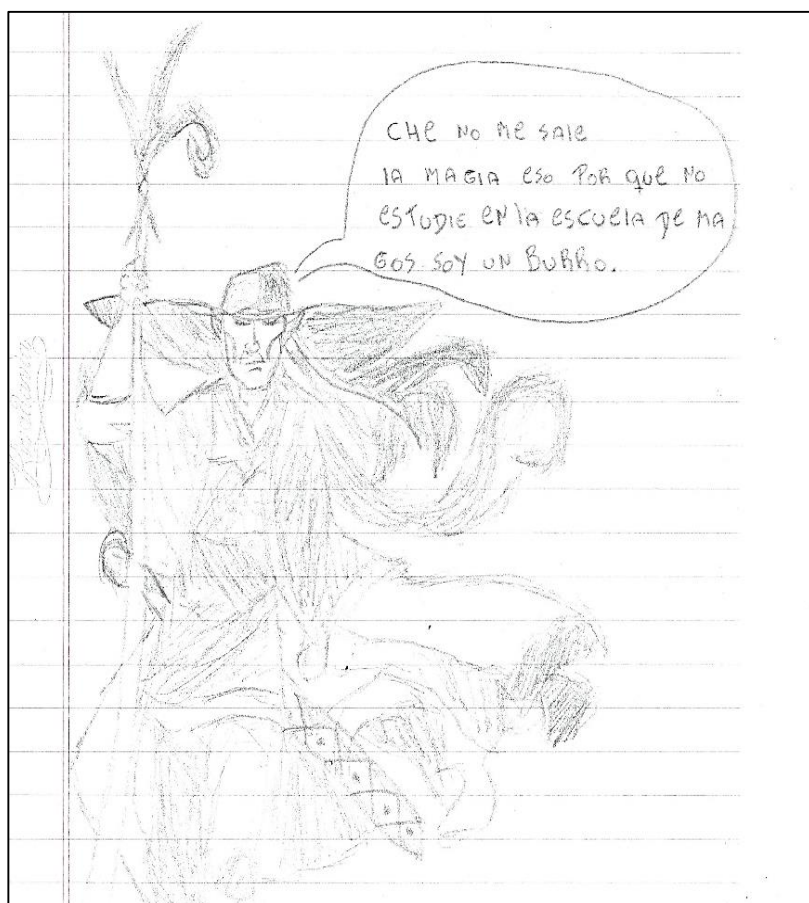
Gerardo, 13 años



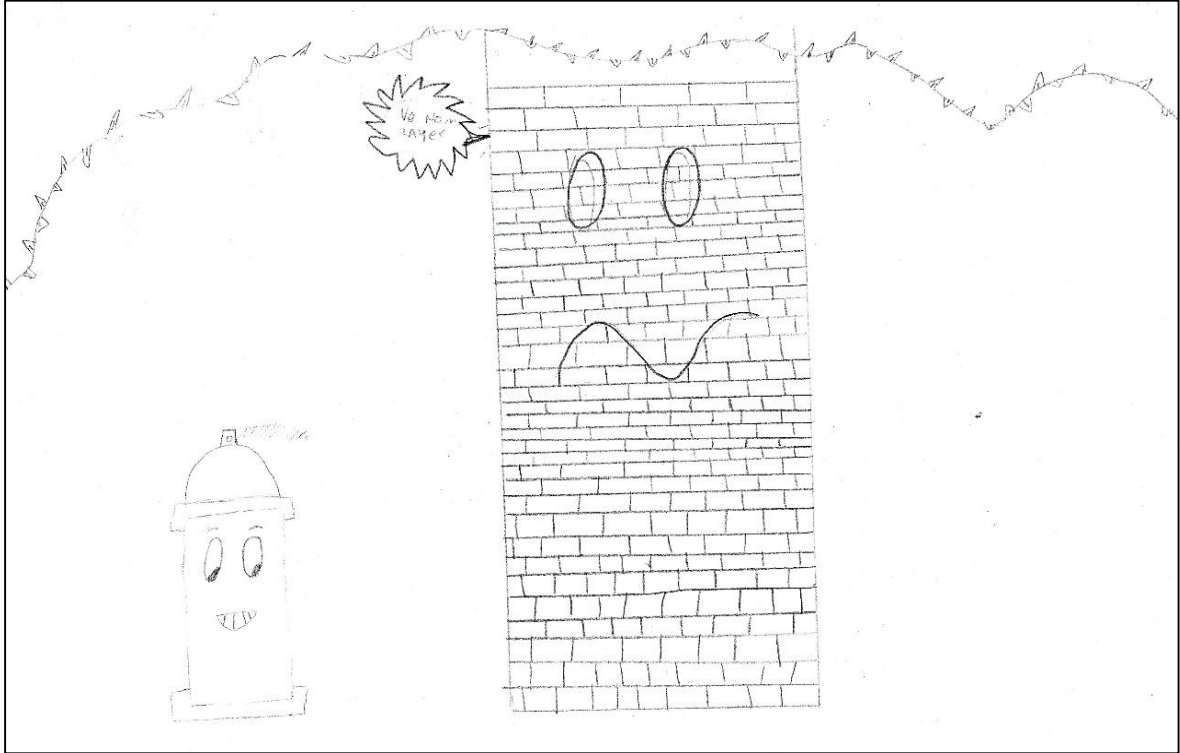
Ludmila, 12 años



Fabián, 12 años



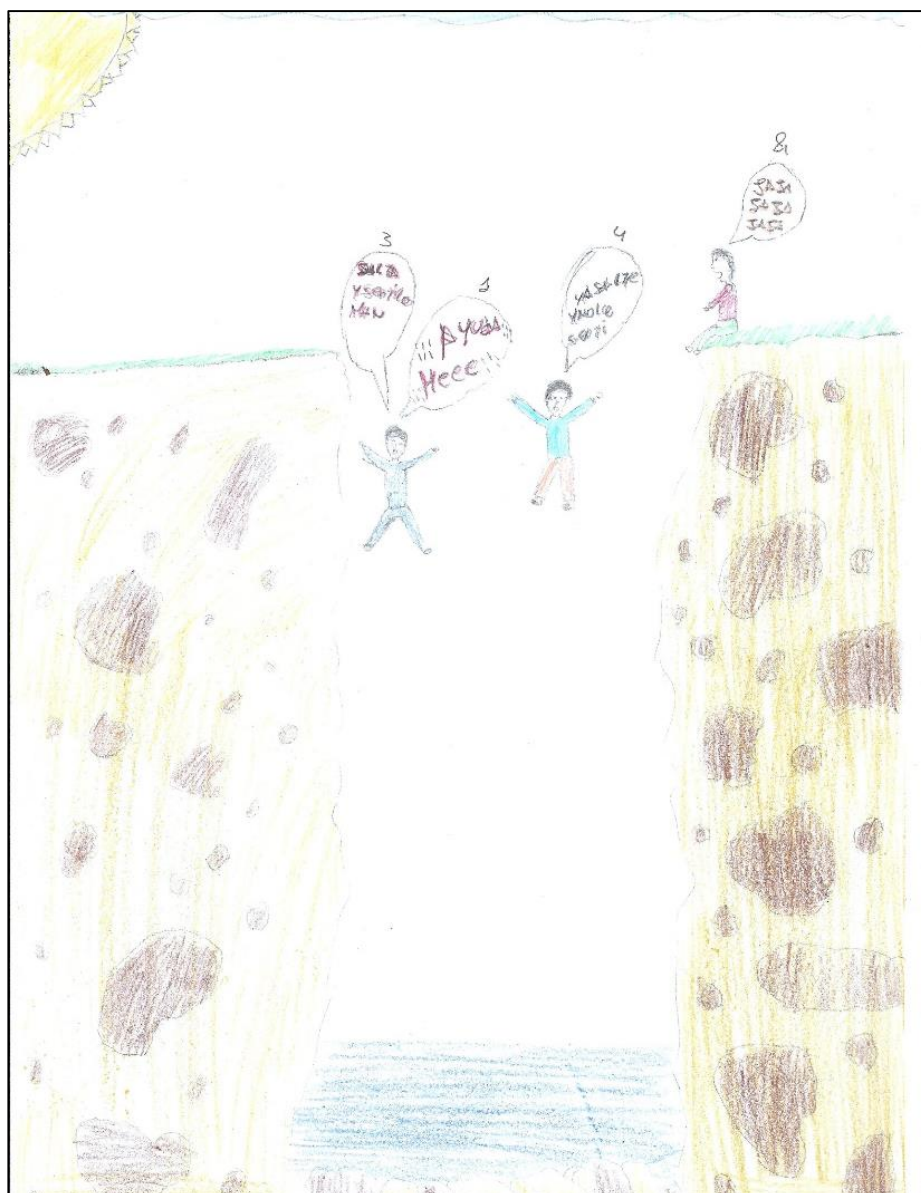
Emilio, 12 años



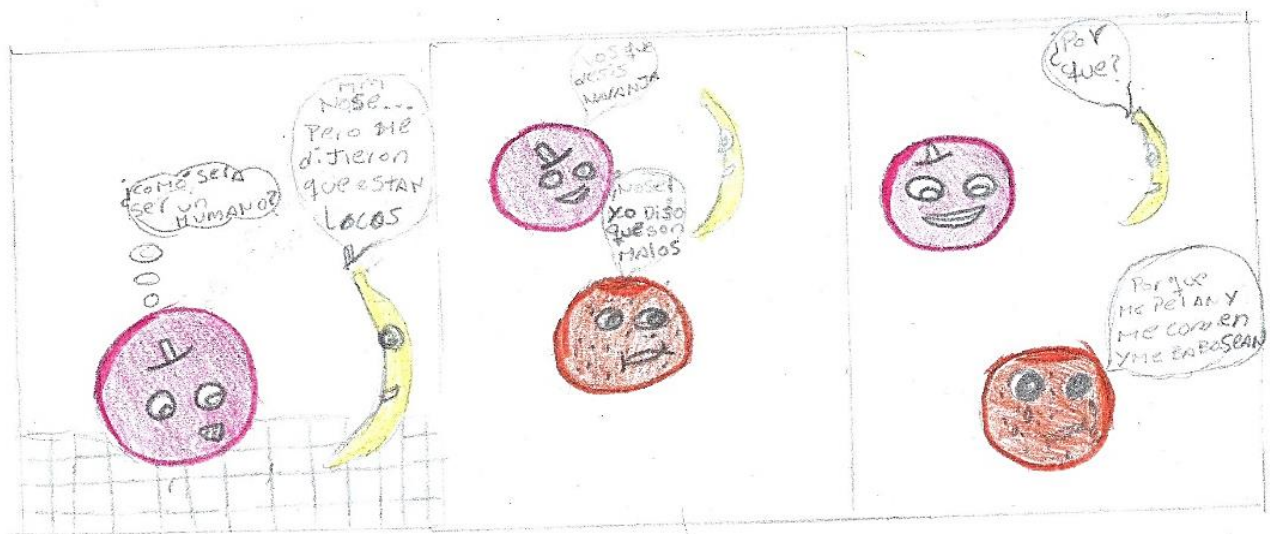
Raula, 12 años



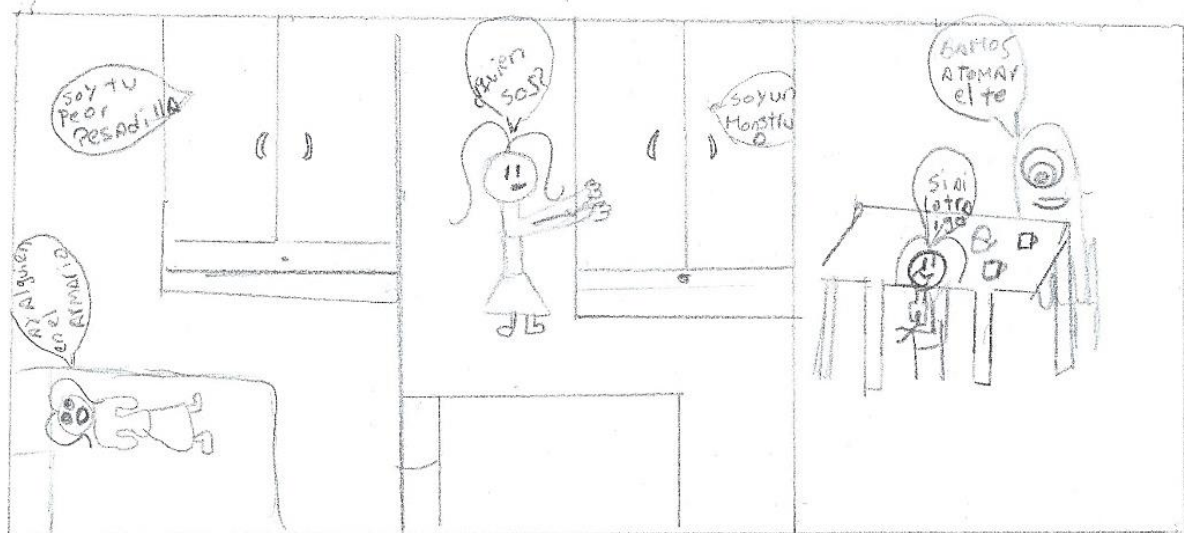
Aristóteles, 12 años



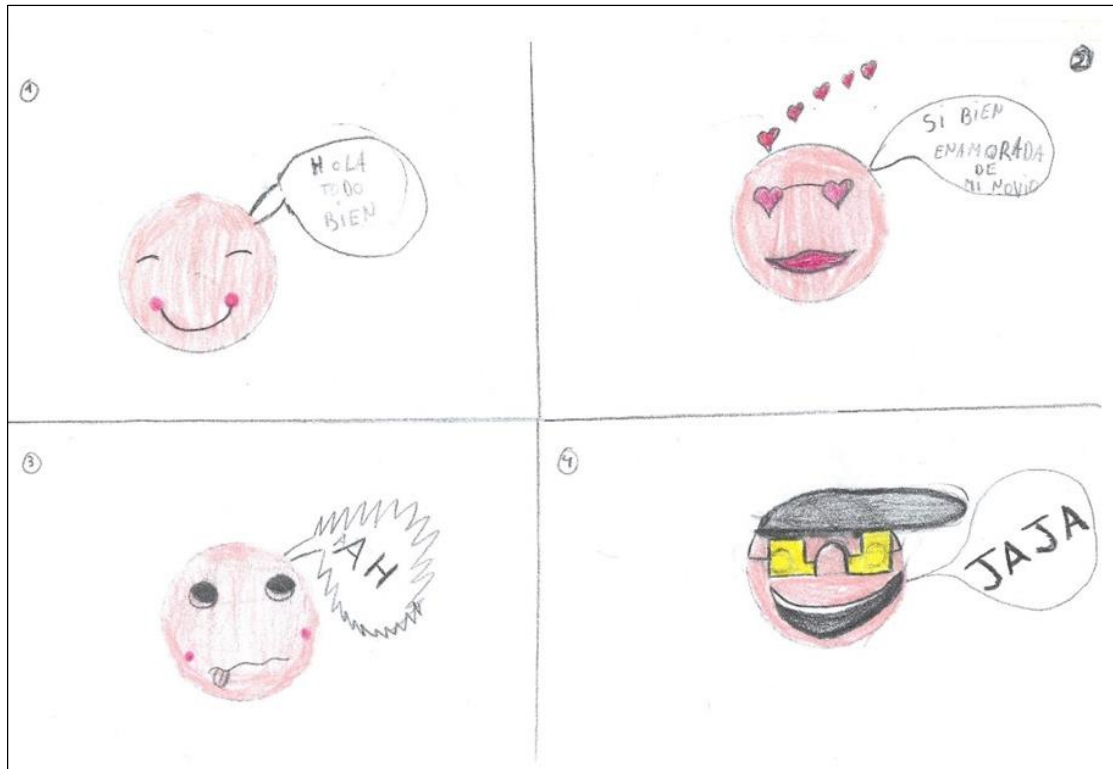
Silvina, 12 años



Tatiana, 12 años (1)



Tatiana, 12 años (2)



Tiziano, 12 años



Josefina, 12 años

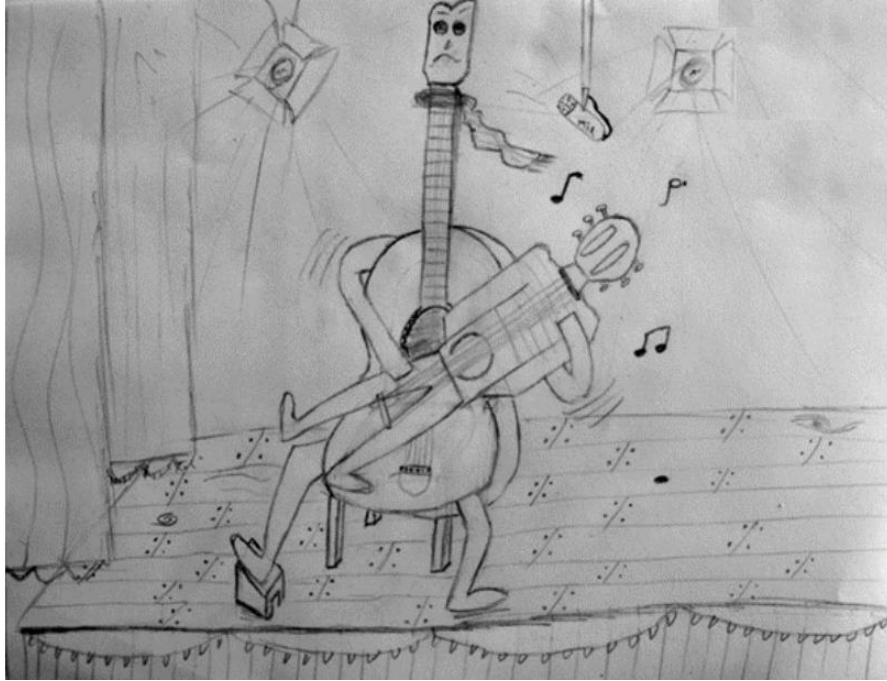
**TALLER DE ÚNICO ENCUENTRO – ENCUENTRO NACIONAL DE CLUBES
DE CIENCIA. S.C. DE BARILOCHE, 2015**



Ambar, 13 años



Cristoff, 18 años



Mauro, 18 años



Priscila, 12 años



Iván, 18 años



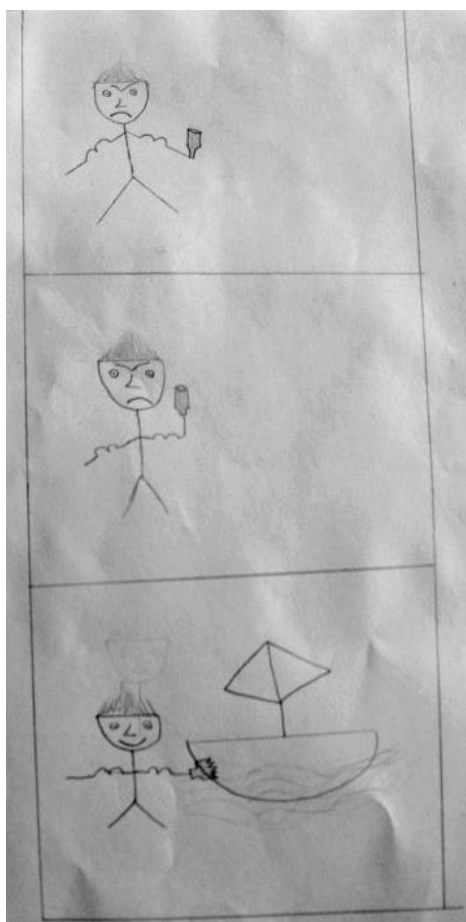
Iván, 18 años (2)



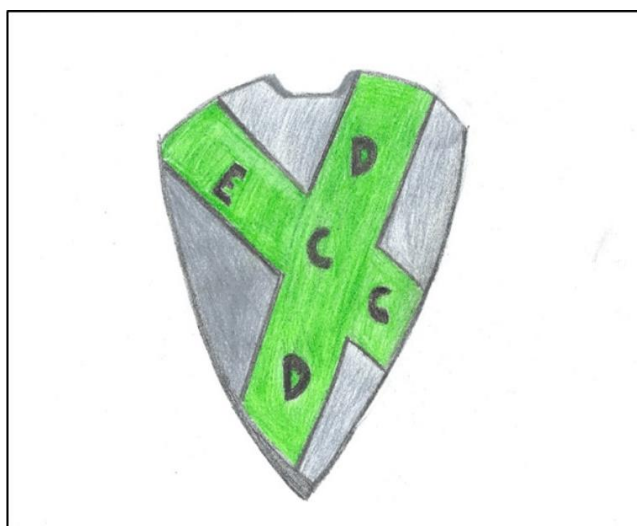
José, 14 años



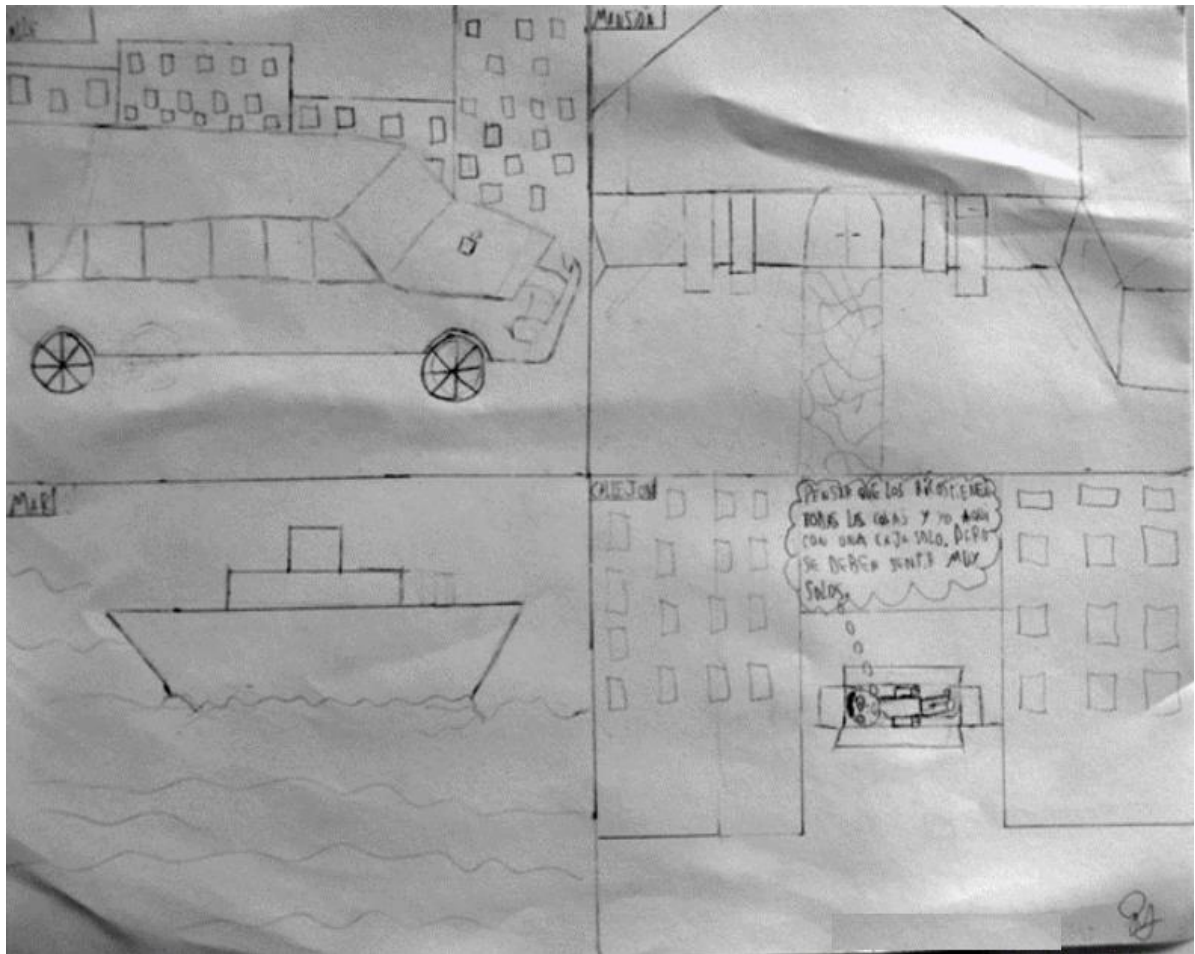
Lola, 13 años



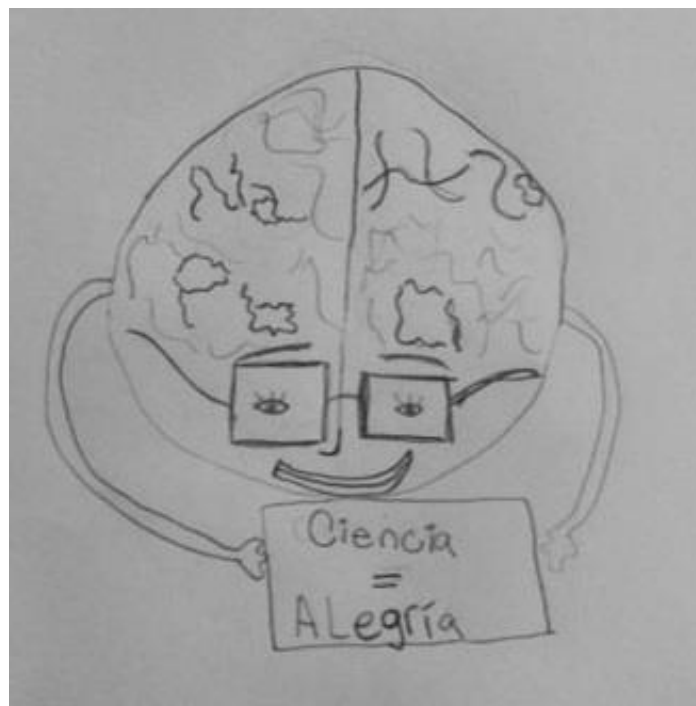
Mento, 15 años



Roberto, 15 años



Damián, 14 años



Fidel, 15 años



Gaucho, 17 años



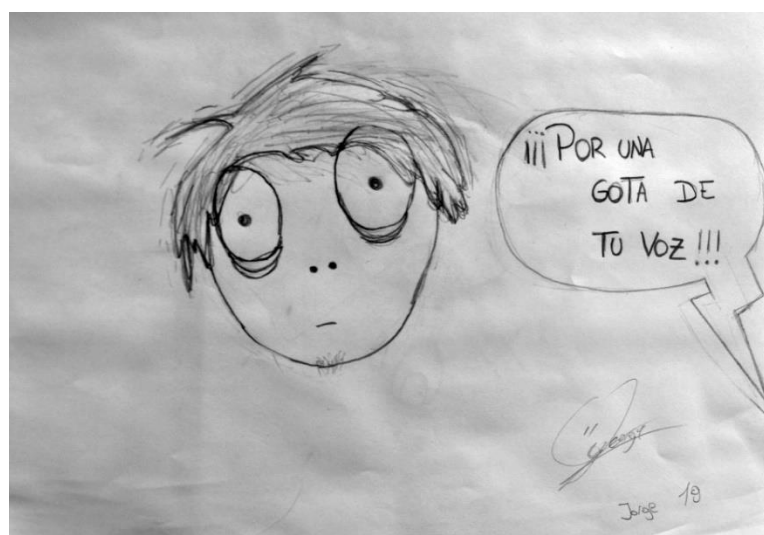
Grisel, 15 años



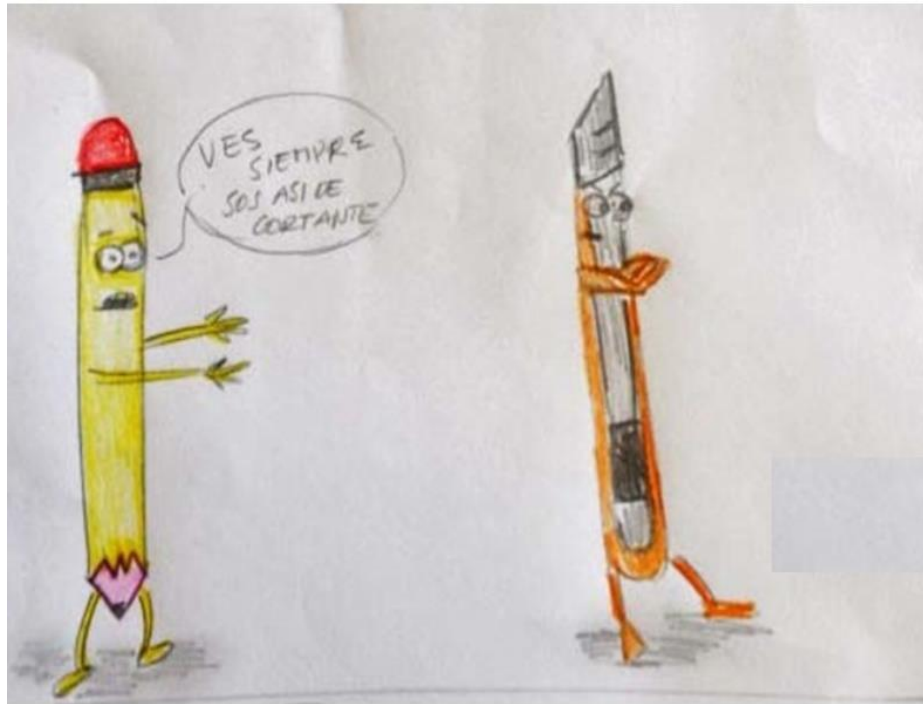
Clara, 14 años



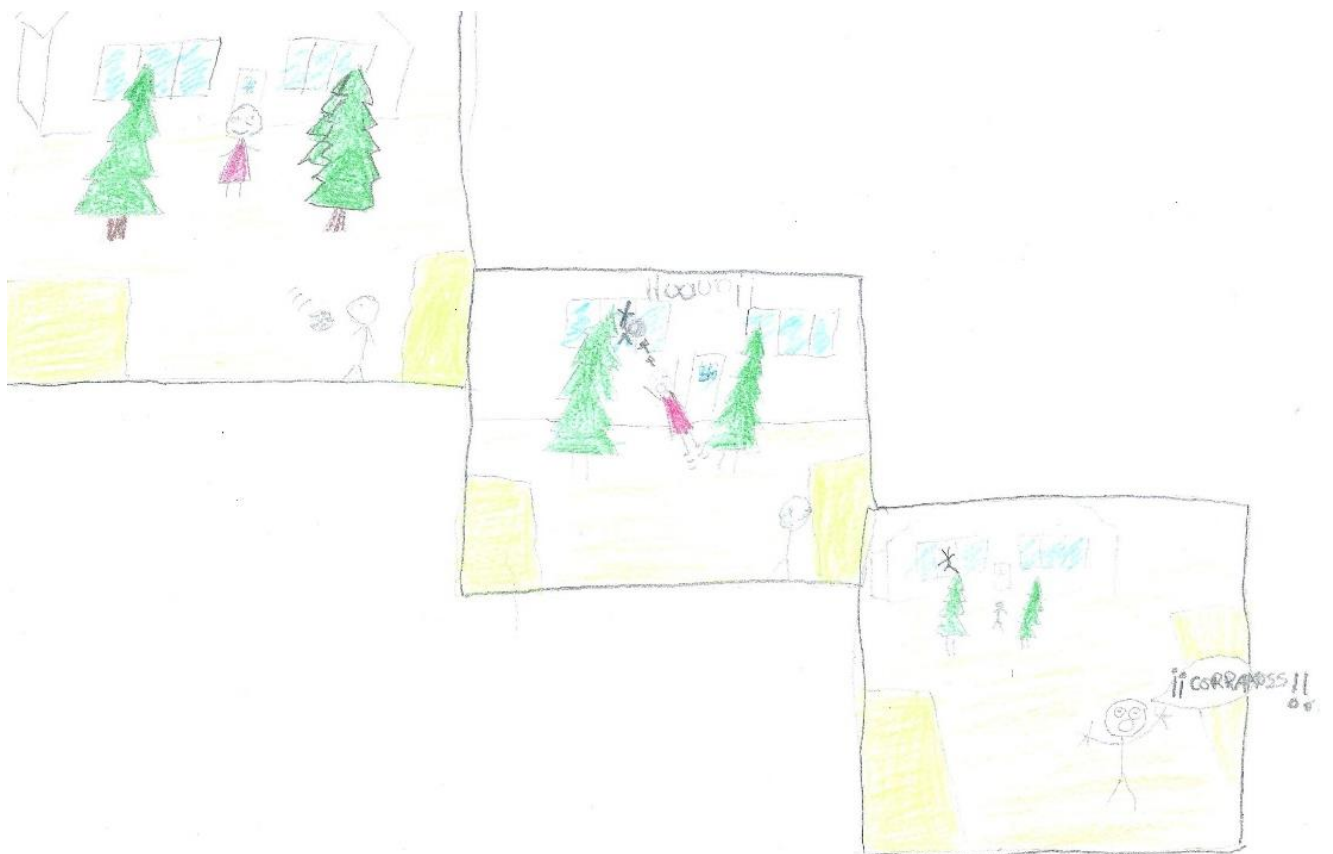
Jimeno, 18 años (1)



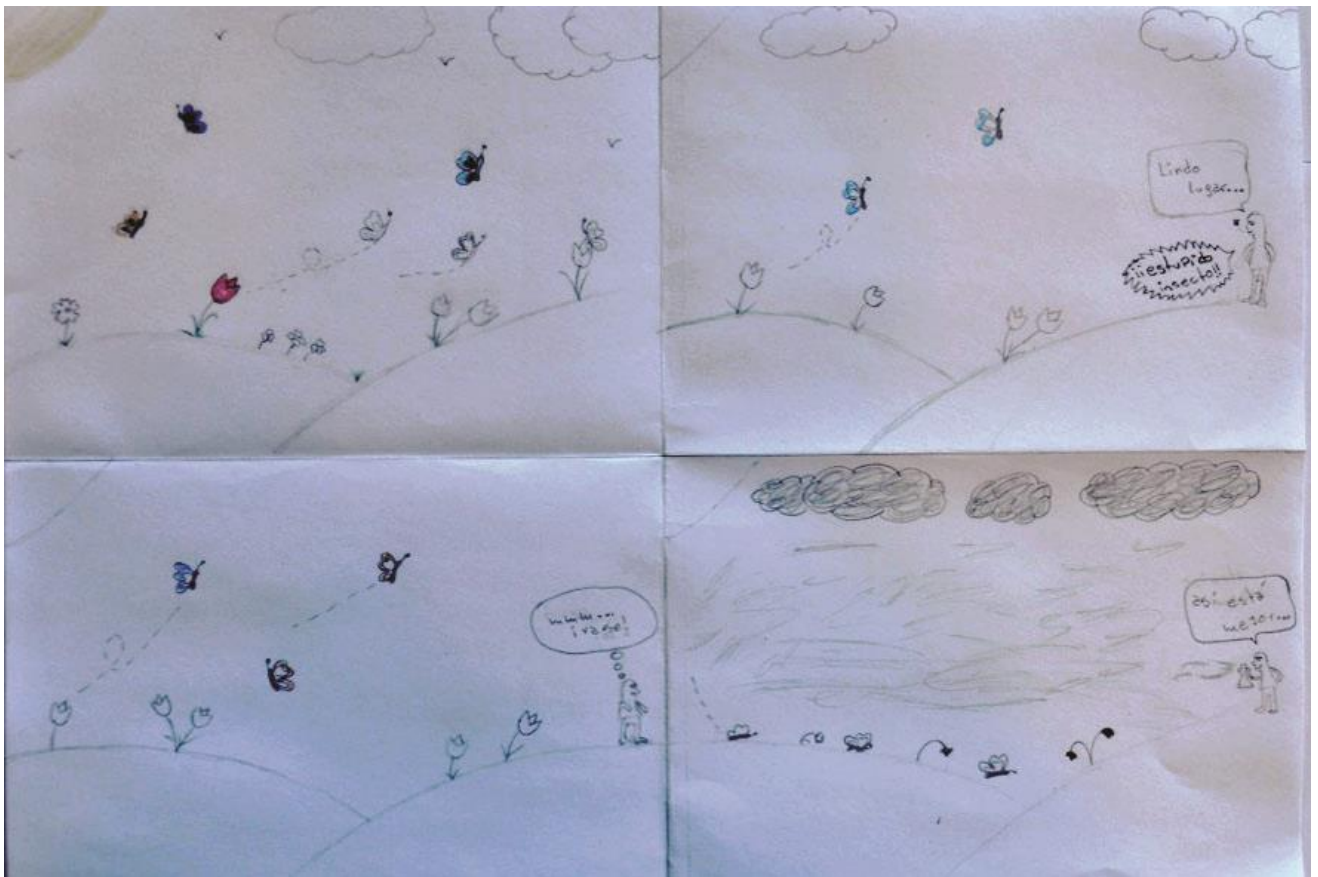
Jimeno, 18 años (2)



Sirio, 17 años



Laura, 15 años



Ramona, 13 años



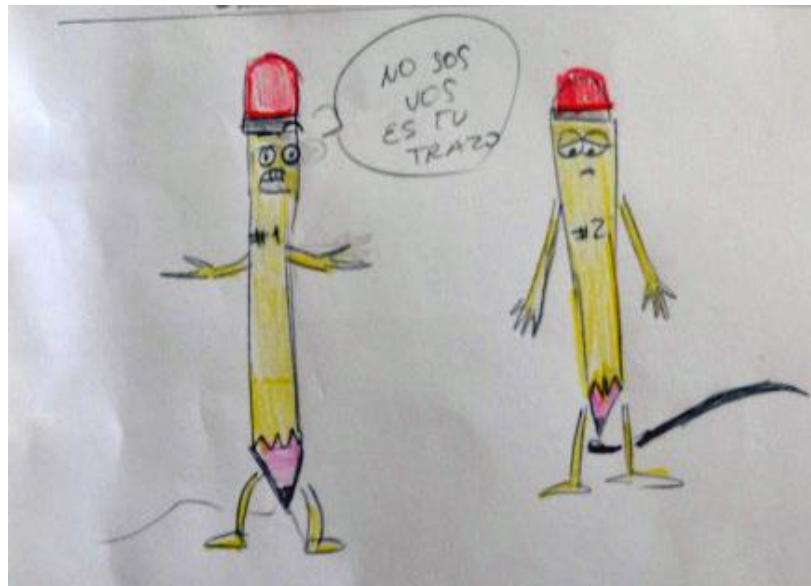
Lino, 18 años



Rocío, 13 años



Miranda, 16 años



Sirio, 17 años (2)



Sirio, 17 años (3)



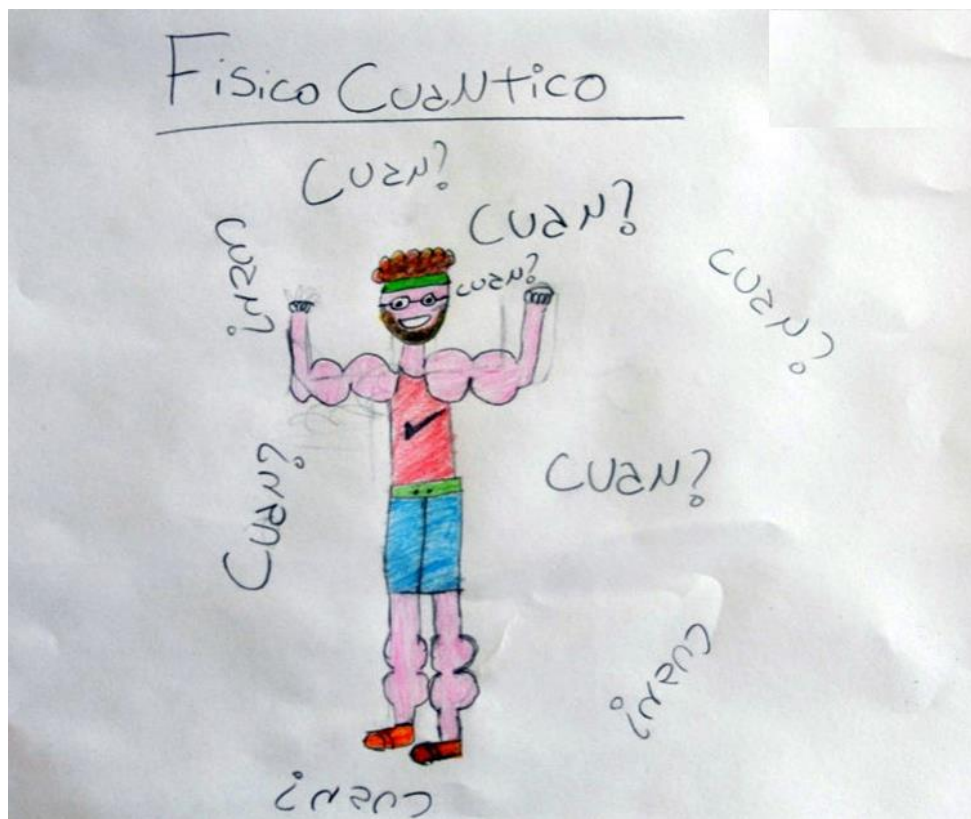
Milena, 14 años



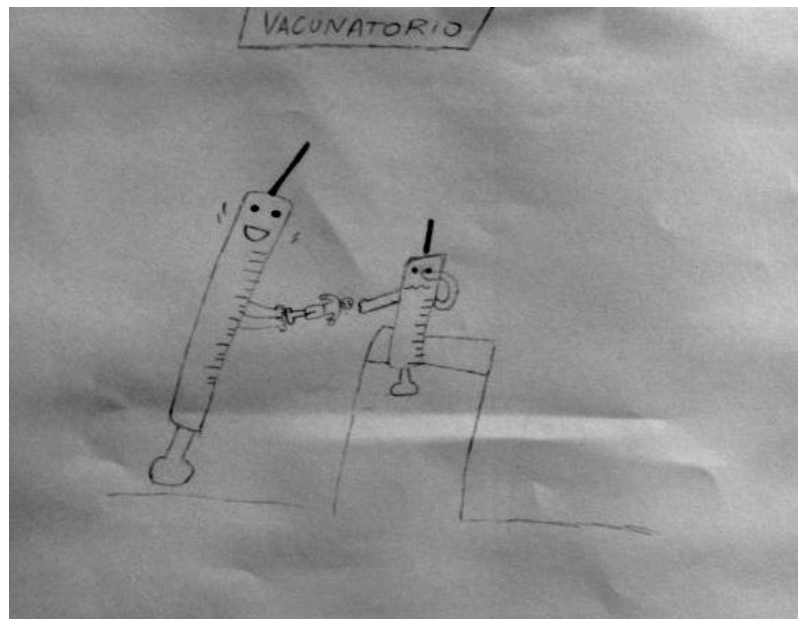
Luna, 15 años



Arancibio, 12 años



Roberta, 14 años



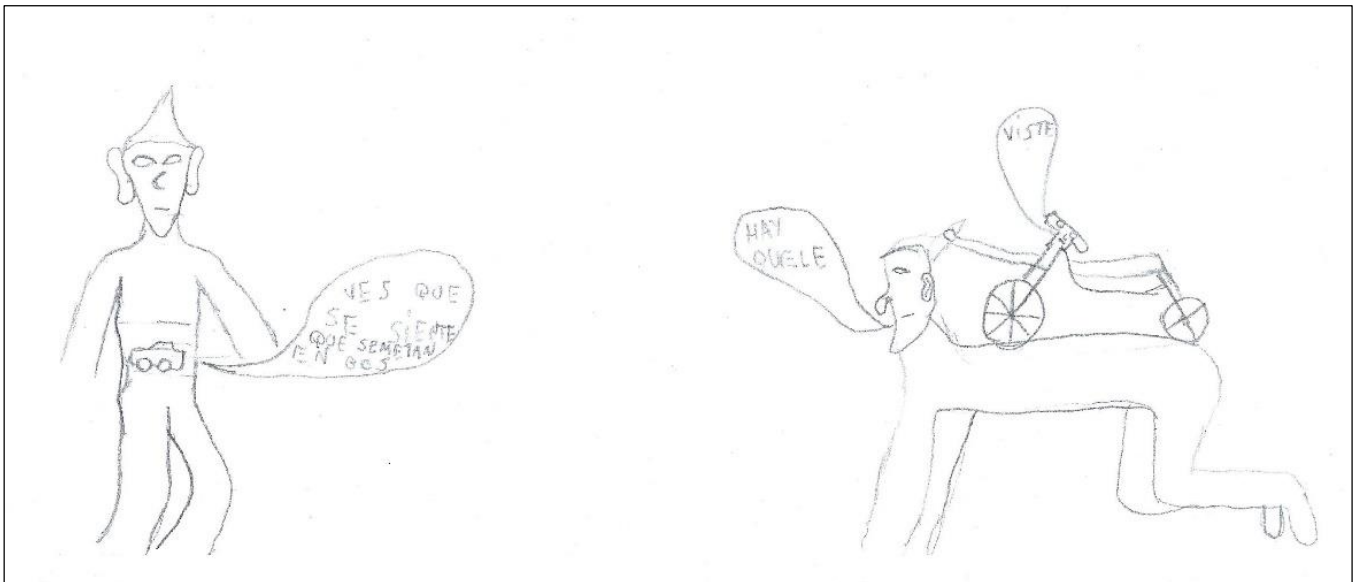
Liliana, 17 años

TALLER DE UNICO ENCUENTRO - Centro Integrador Comunitario

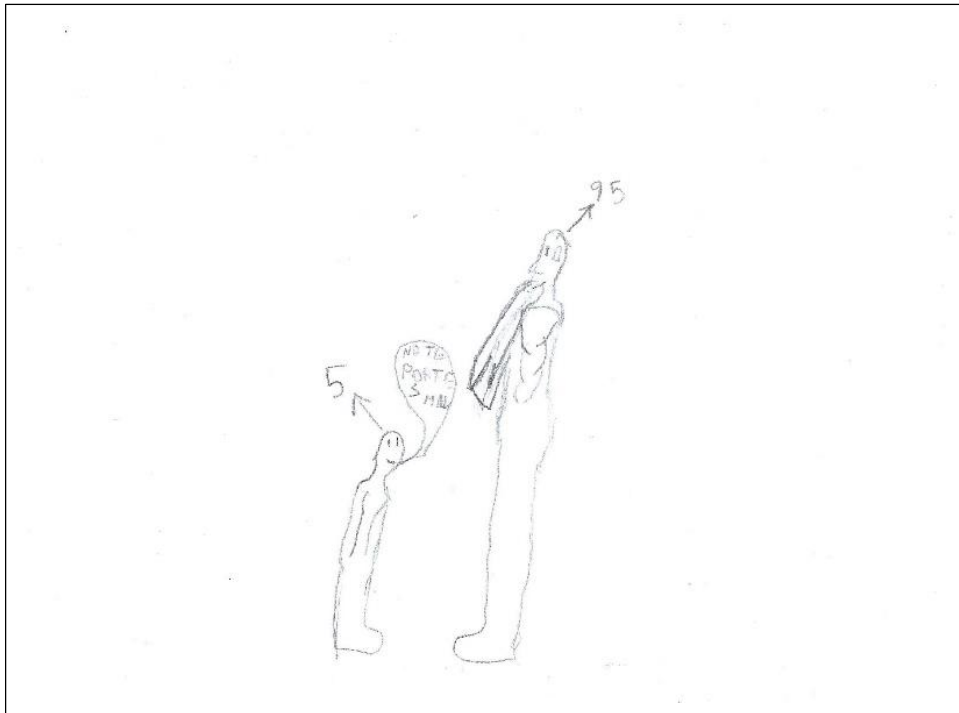
S. C. de Bariloche, 2015.



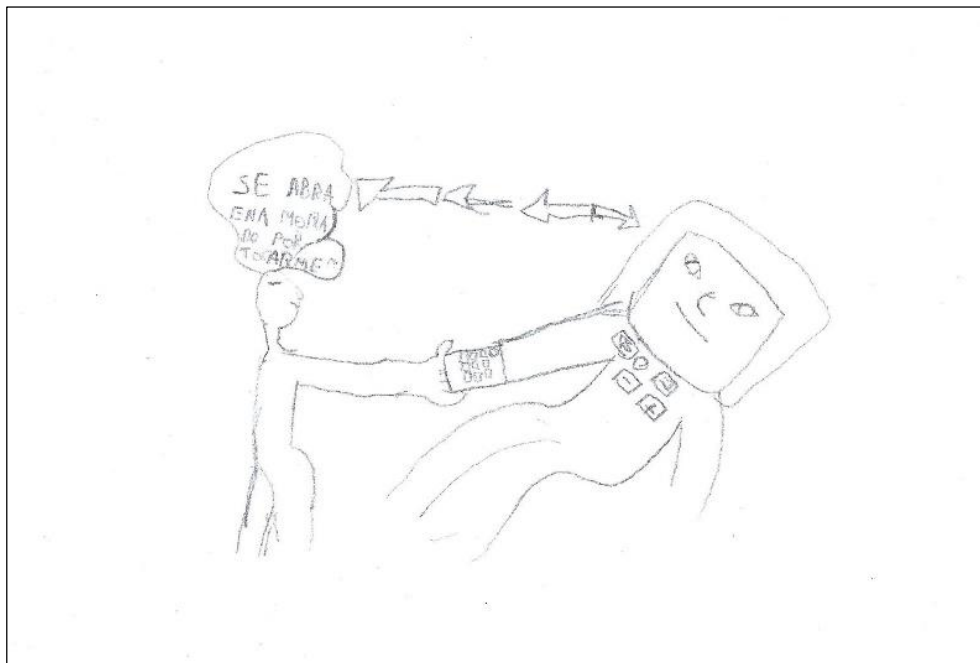
Dalma, 11 años



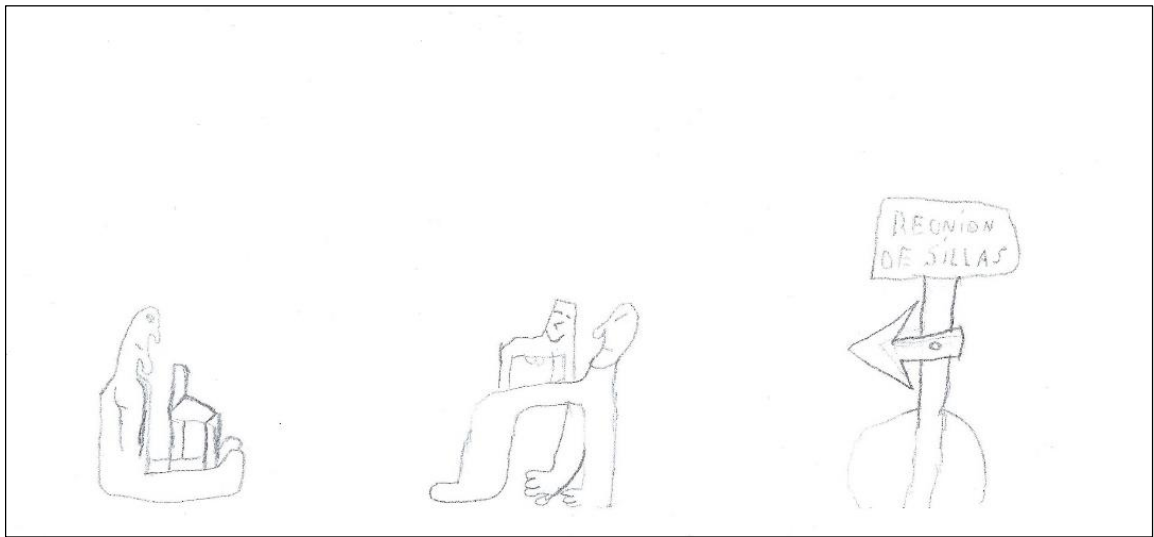
Eduardo, 10 años (1)



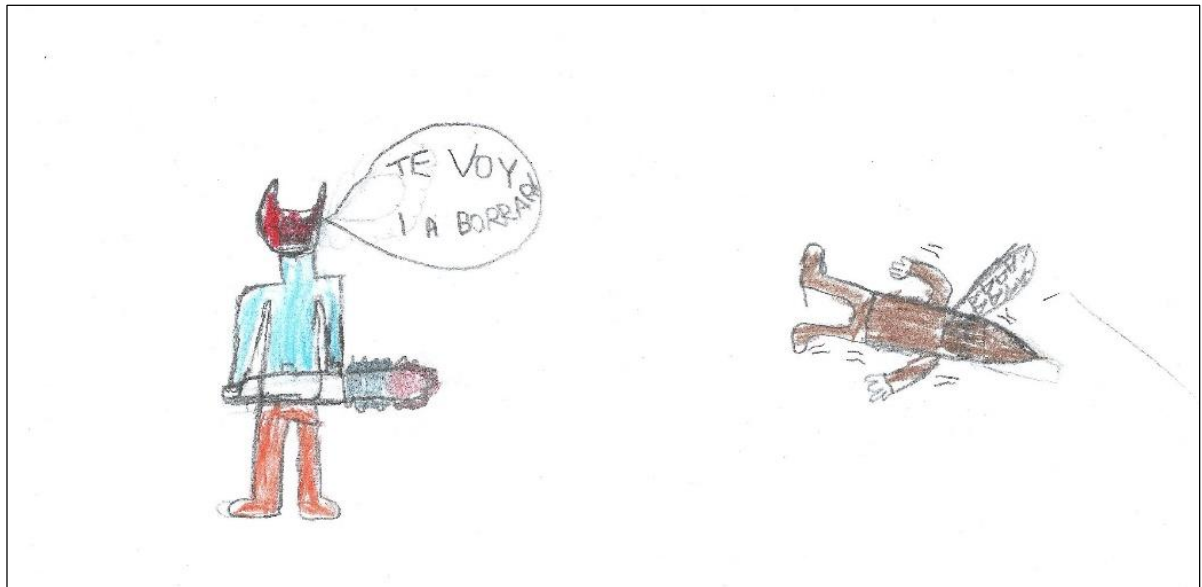
Eduardo, 10 años (2)



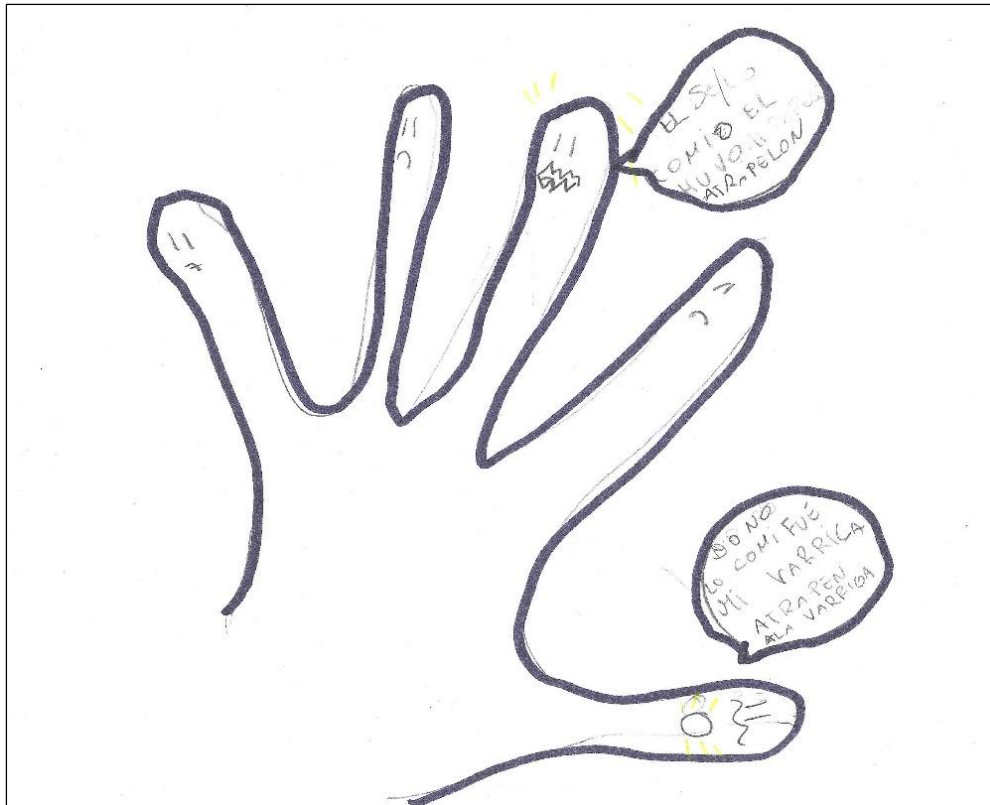
Eduardo, 10 años (3)



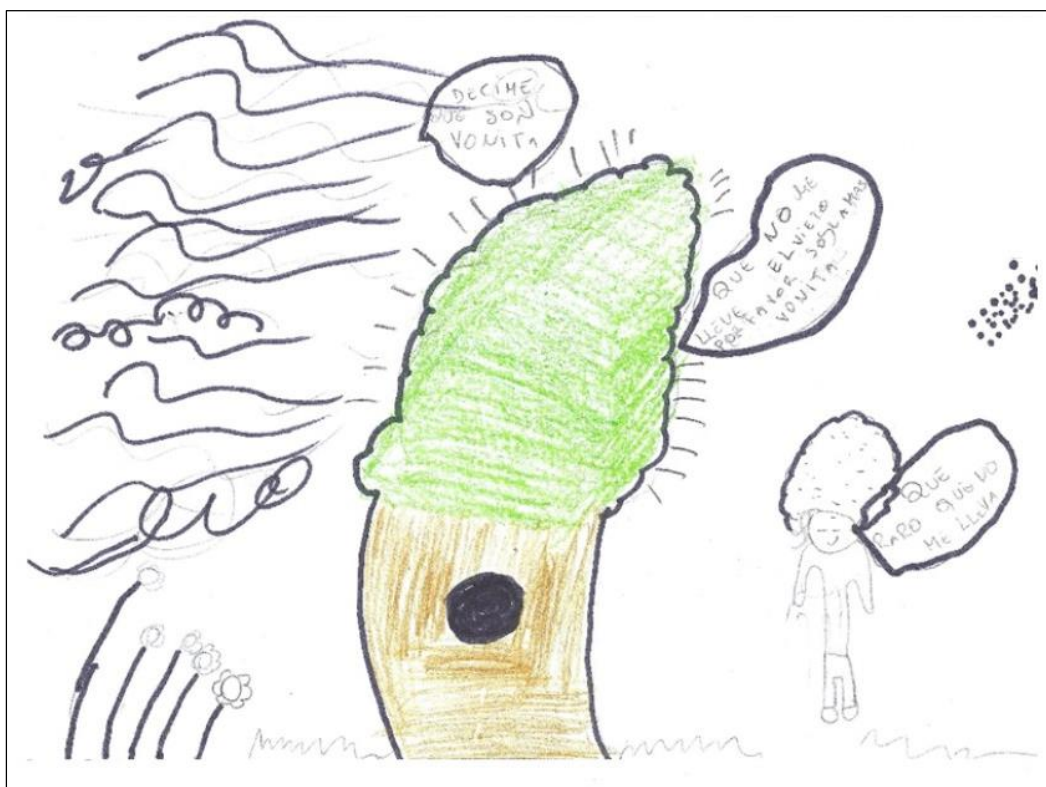
Eduardo, 10 años (4)



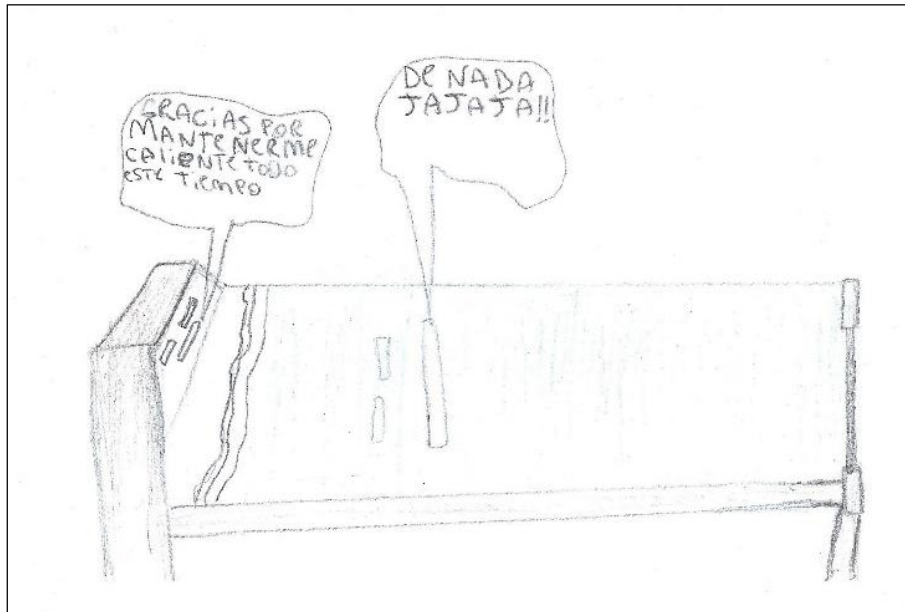
Fito, 10 años



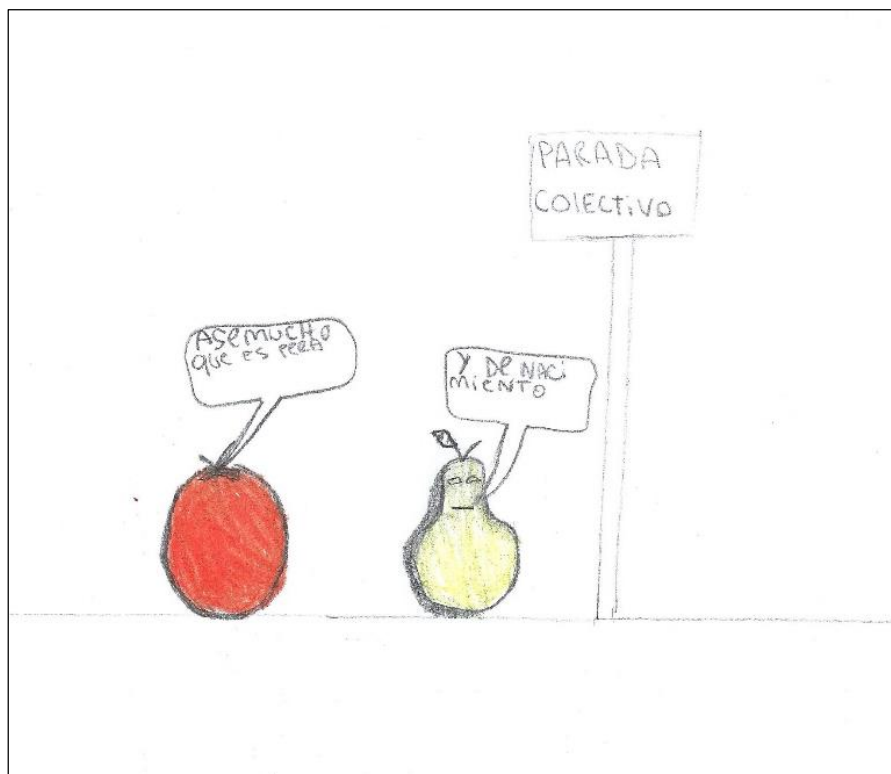
Salomé, 11 años (1)



Salomé, 11 años (2)



César, 12 años (1)



César, 12 años (2)

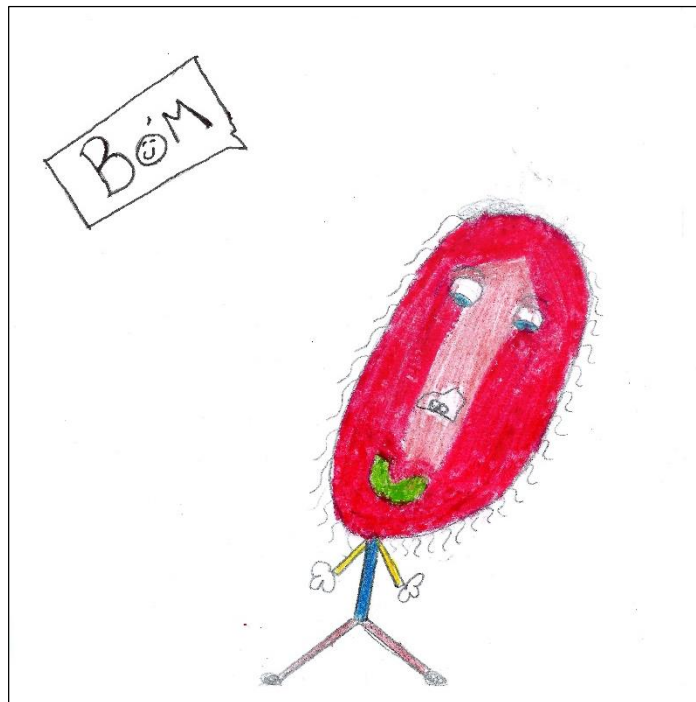


César, 12 años (3)

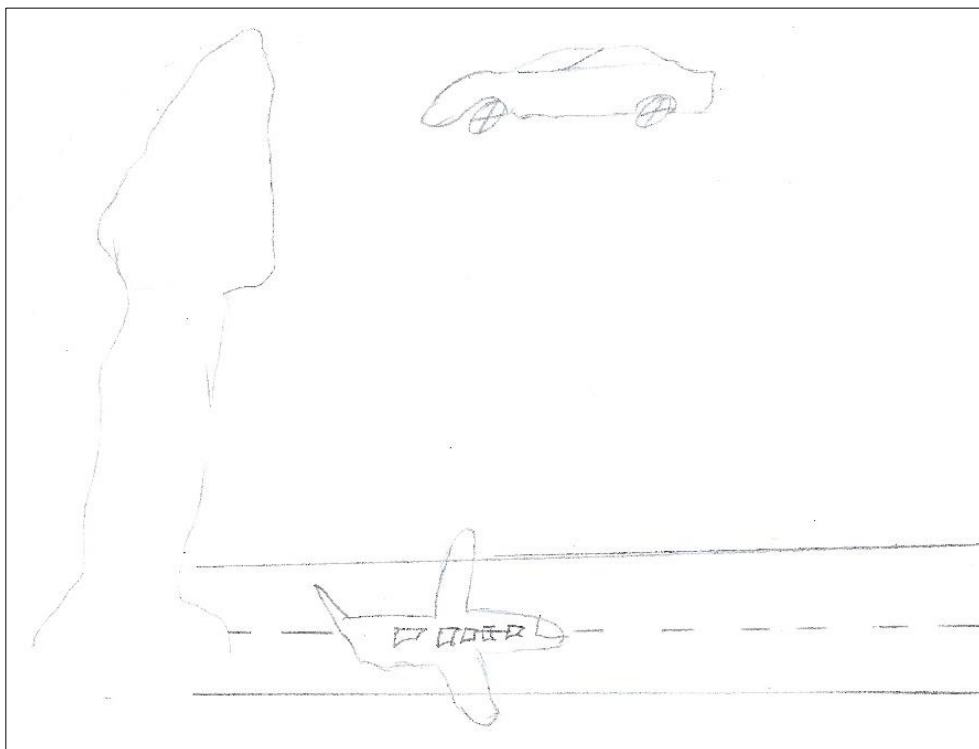


César, 12 años (4)

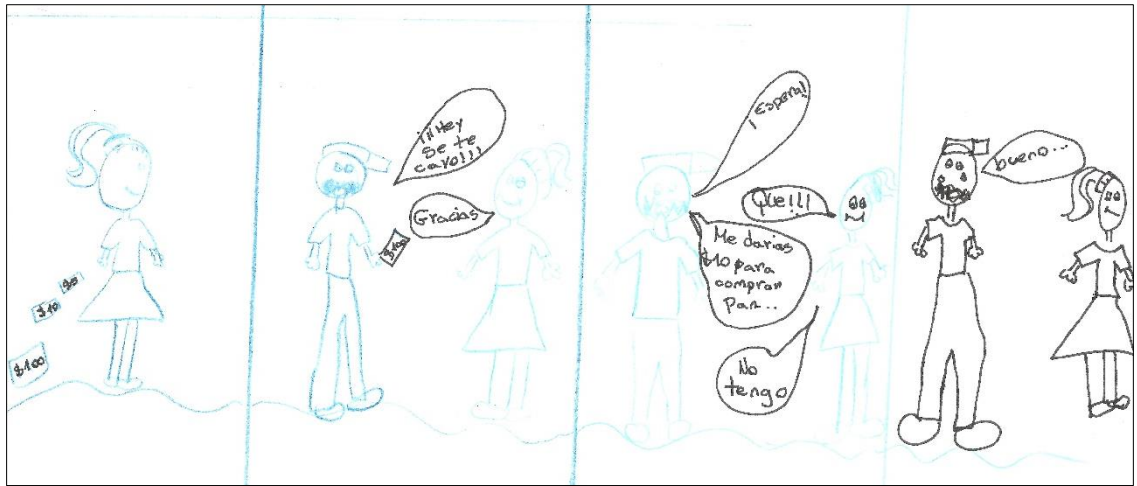
**TALLER DE ÚNICO ENCUENTRO – KUMEN RUKA, S.C. DE BARILOCHE,
2016**



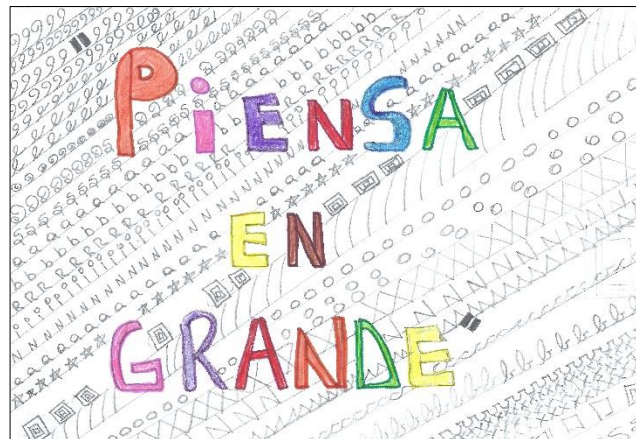
Juliana, 11 años



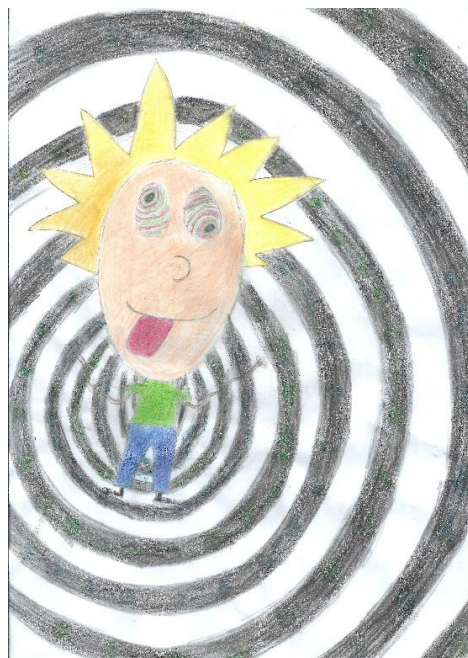
Sebastián, 11 años



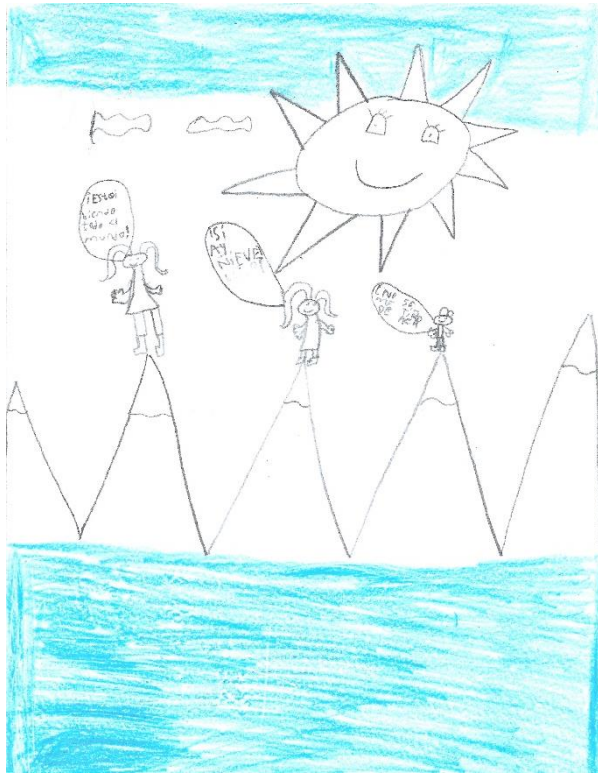
Micaela, 12 años



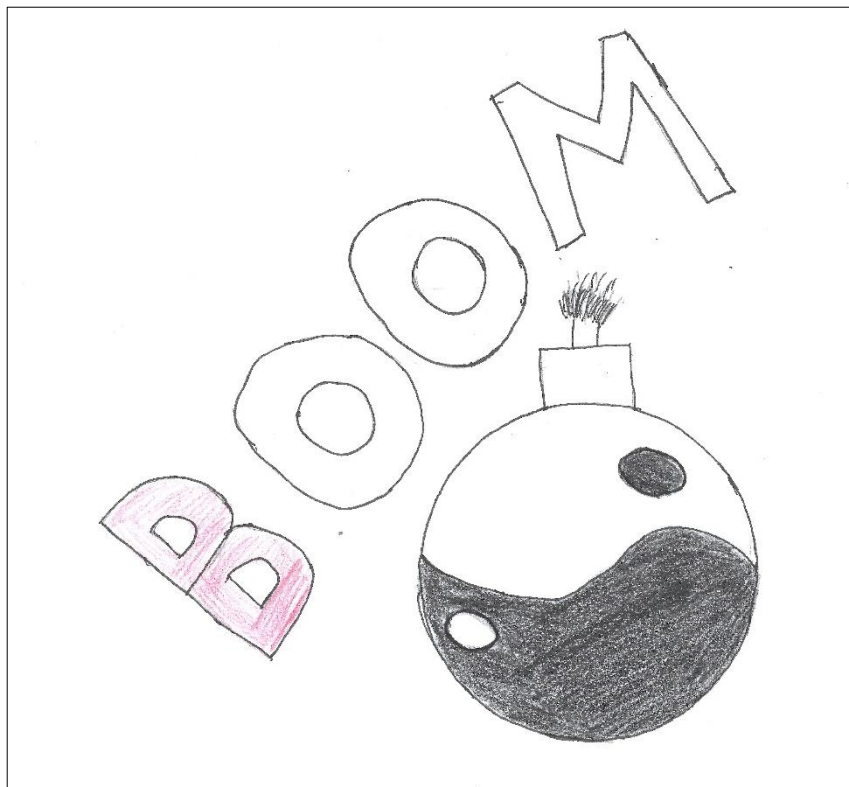
Silvana, 14 años



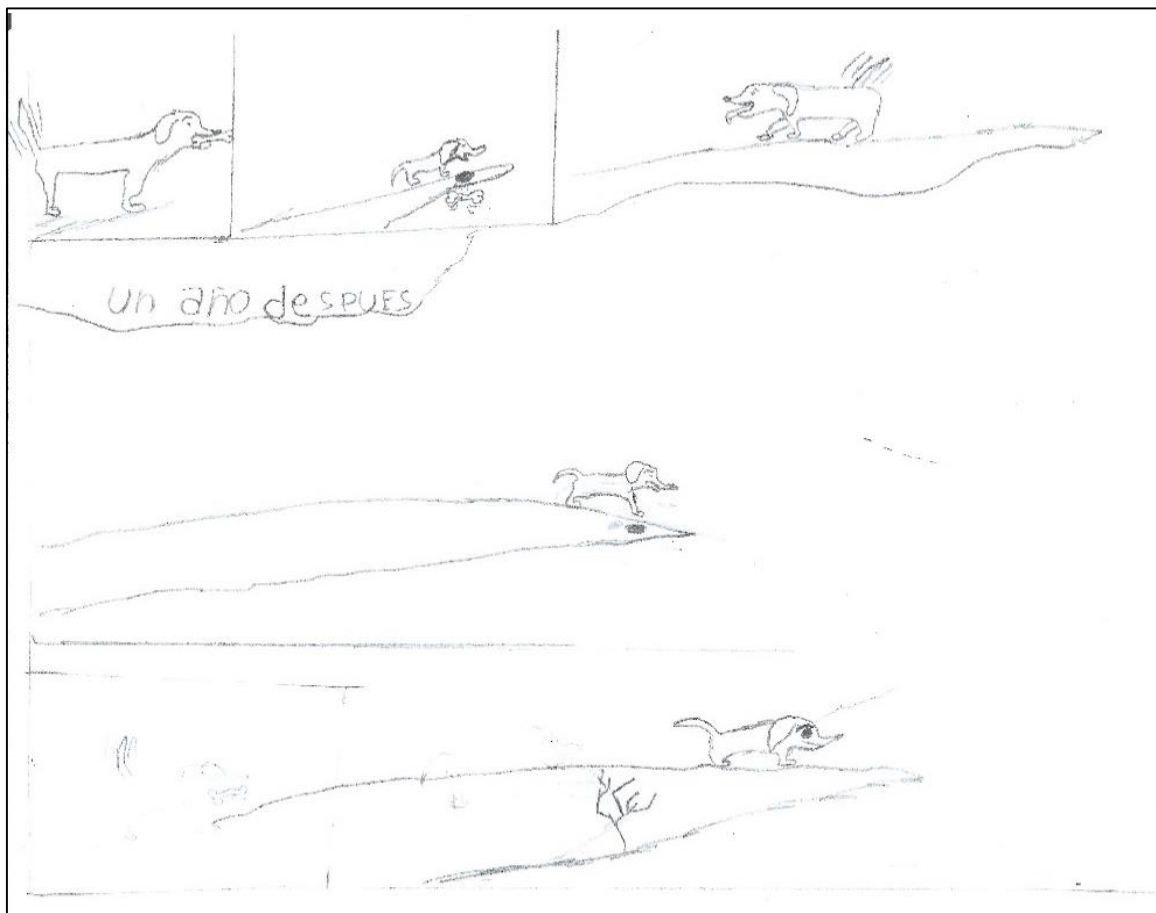
Milena, 13 años



Natalia, 10 años



Nicasio, 12 años

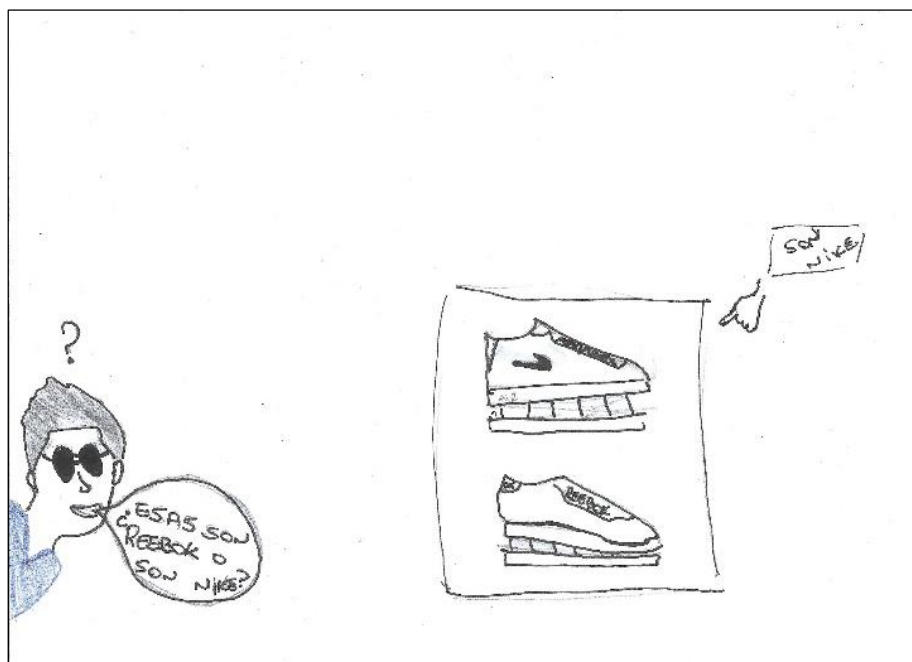


Silvio, 11 años

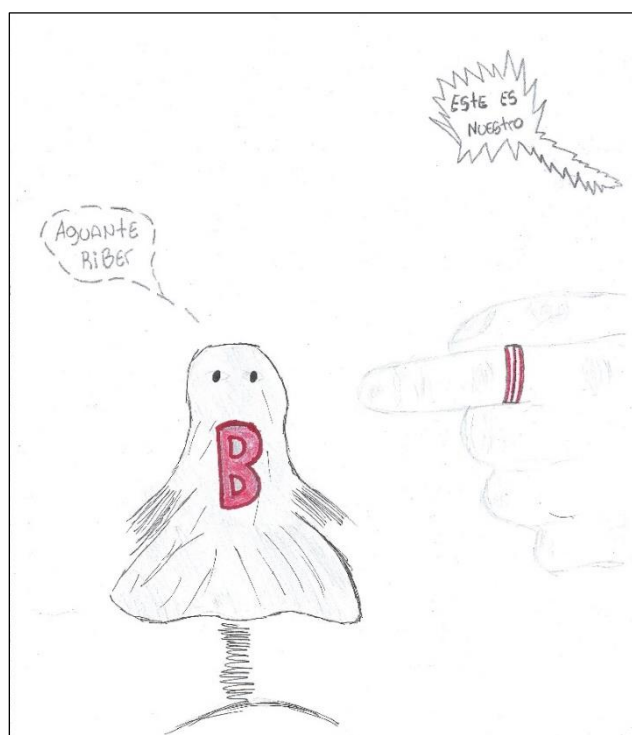


Tomás, 11 años

TALLER DE ÚNICO ENCUENTRO - CEM 95, Dina Huapi



Ramón, 16 años



Lorenzo, 17 años



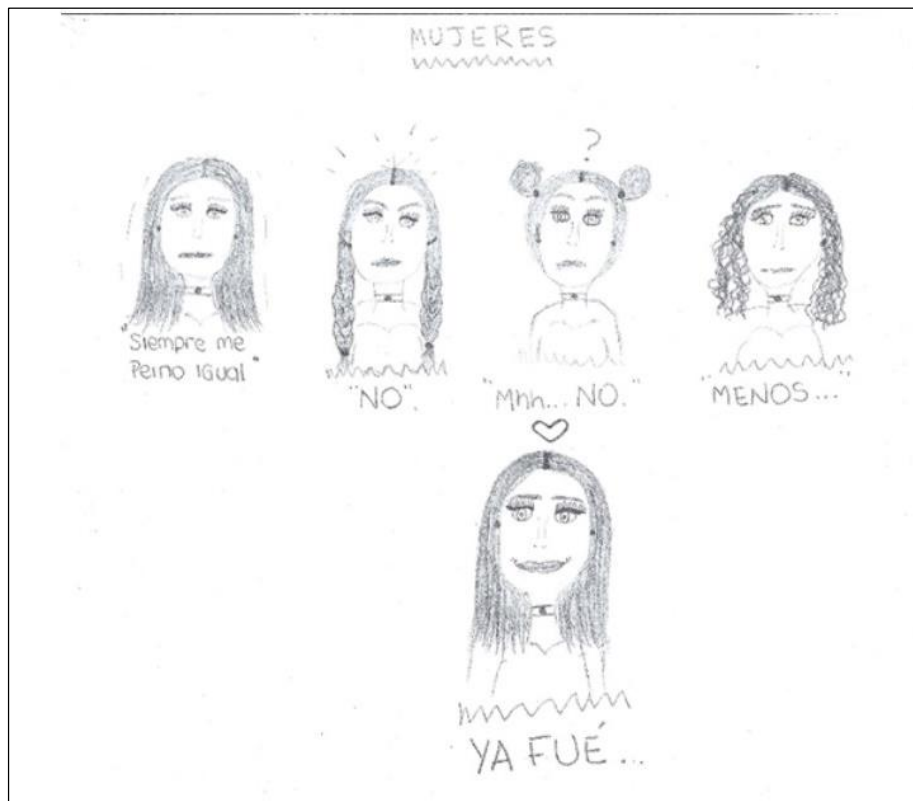
Anabela, 17 años



Ariel, 17 años



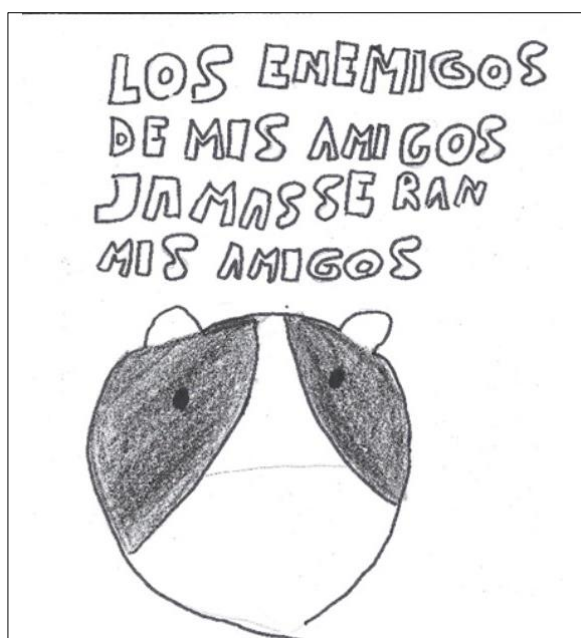
Àfrica, 16 años



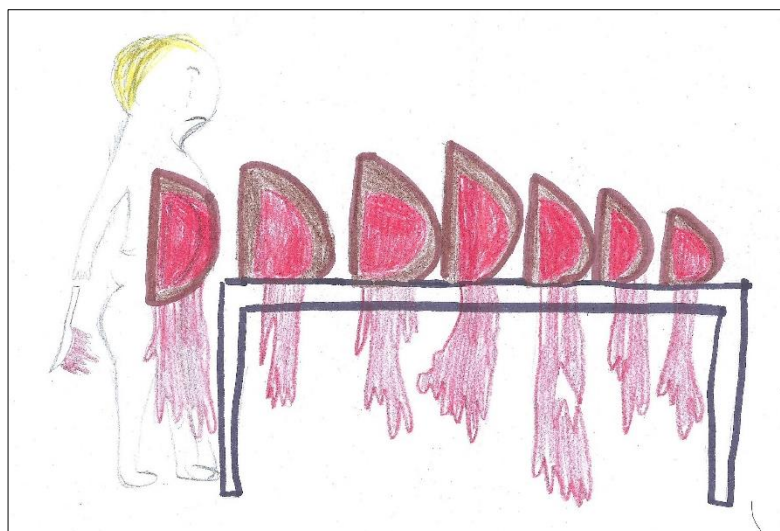
Celeste, 18 años



Margarita, 16 años



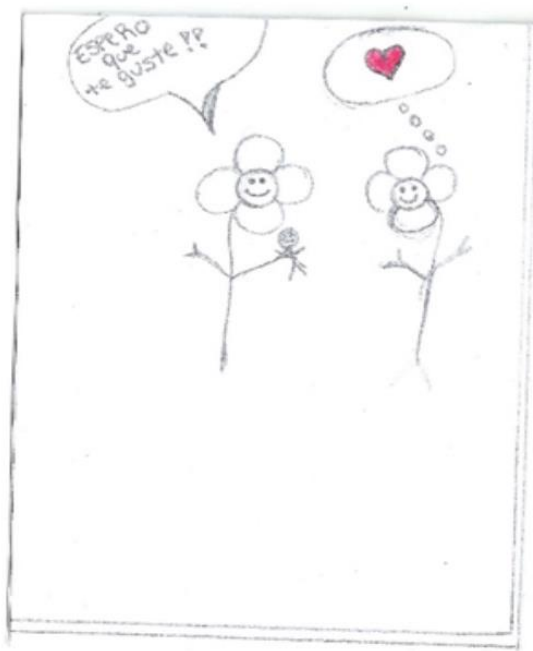
Agustín, 19 años



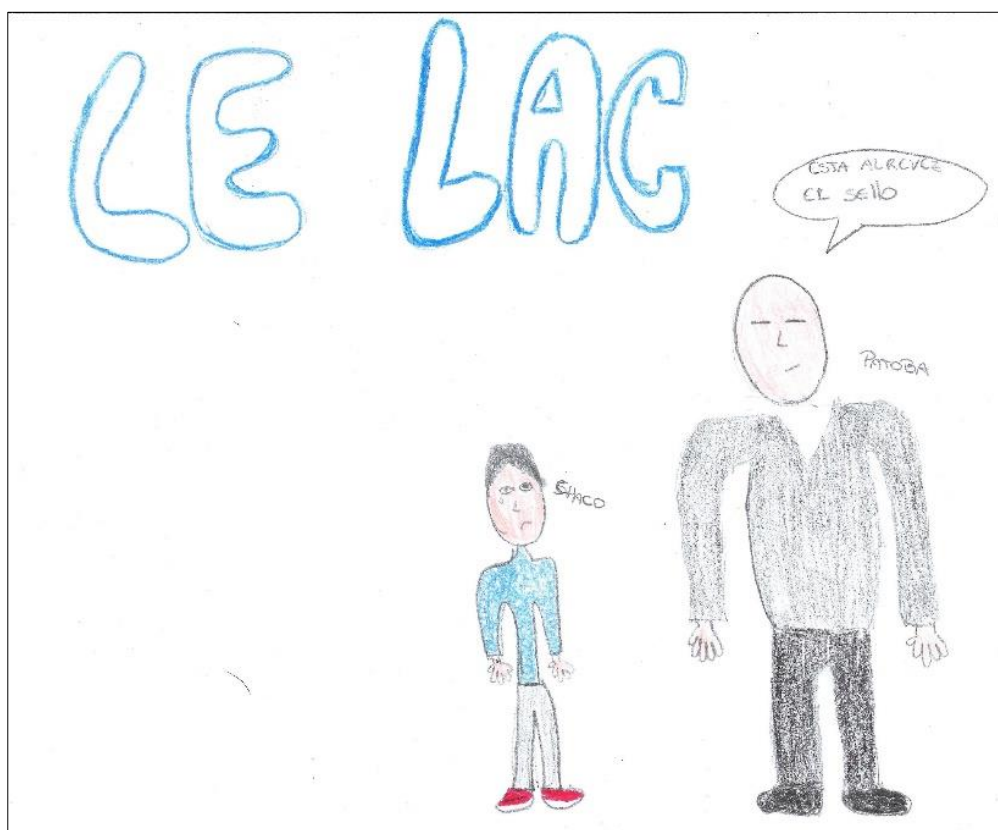
Micaela, 16 años



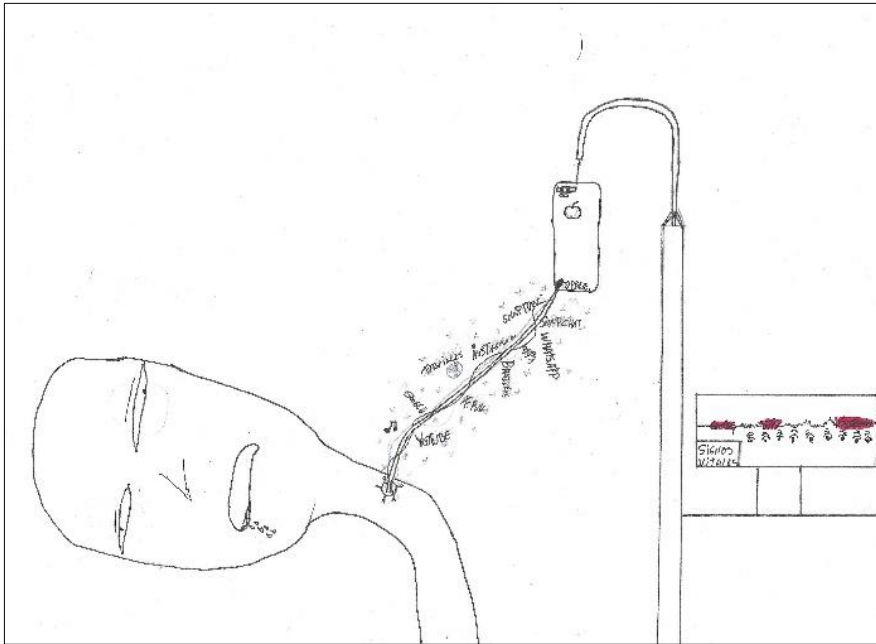
Daniel, 18 años



Nancy, 17 años



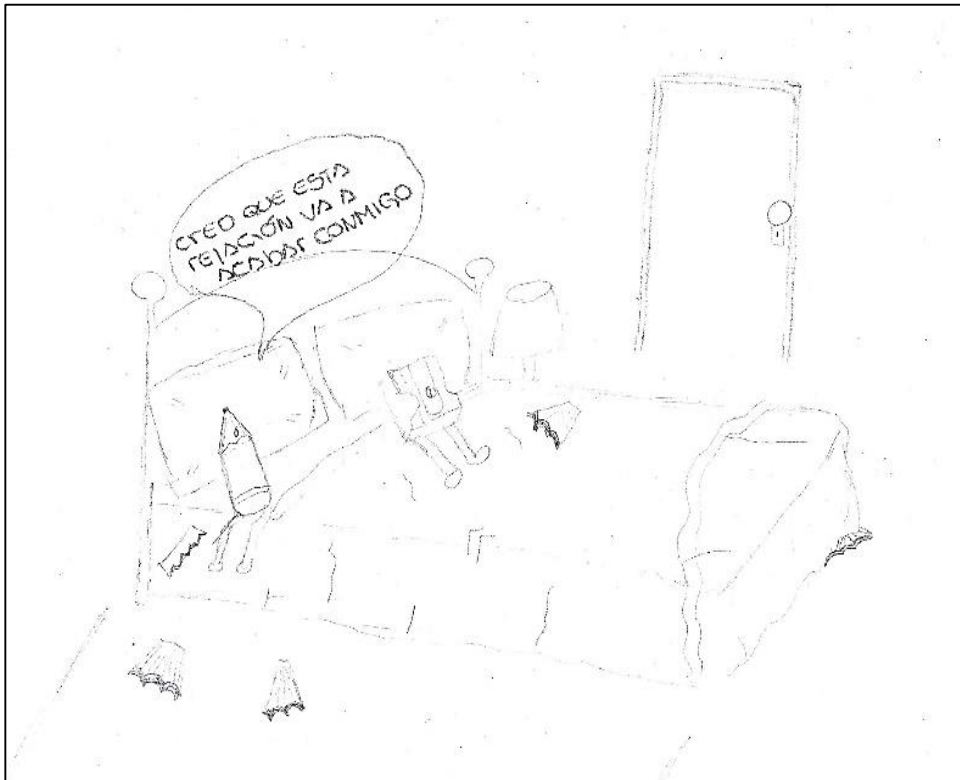
Martín, 17 años



Lautaro, 16 años



Nélida, 16 años



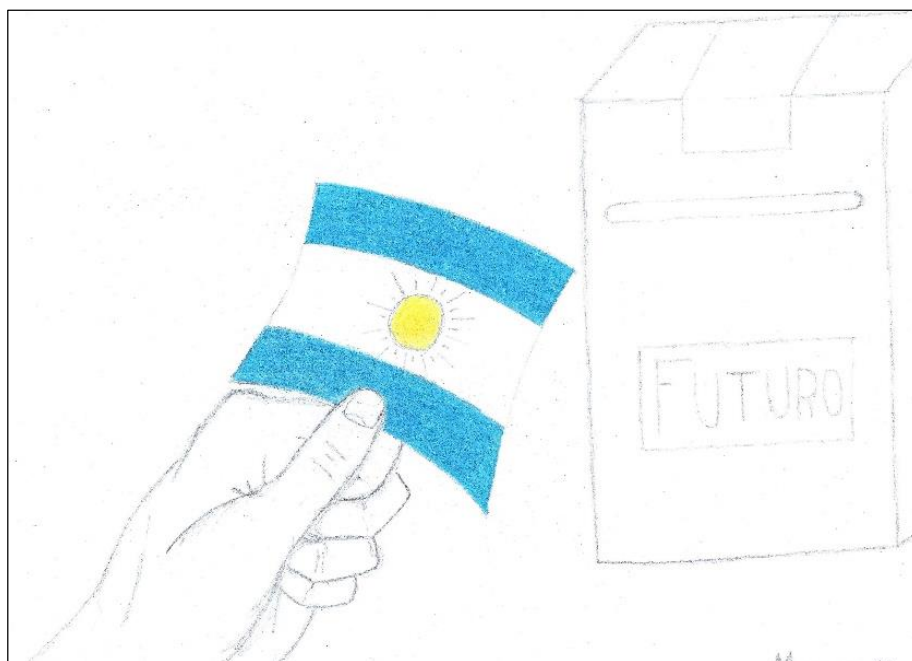
Morena, 16 años



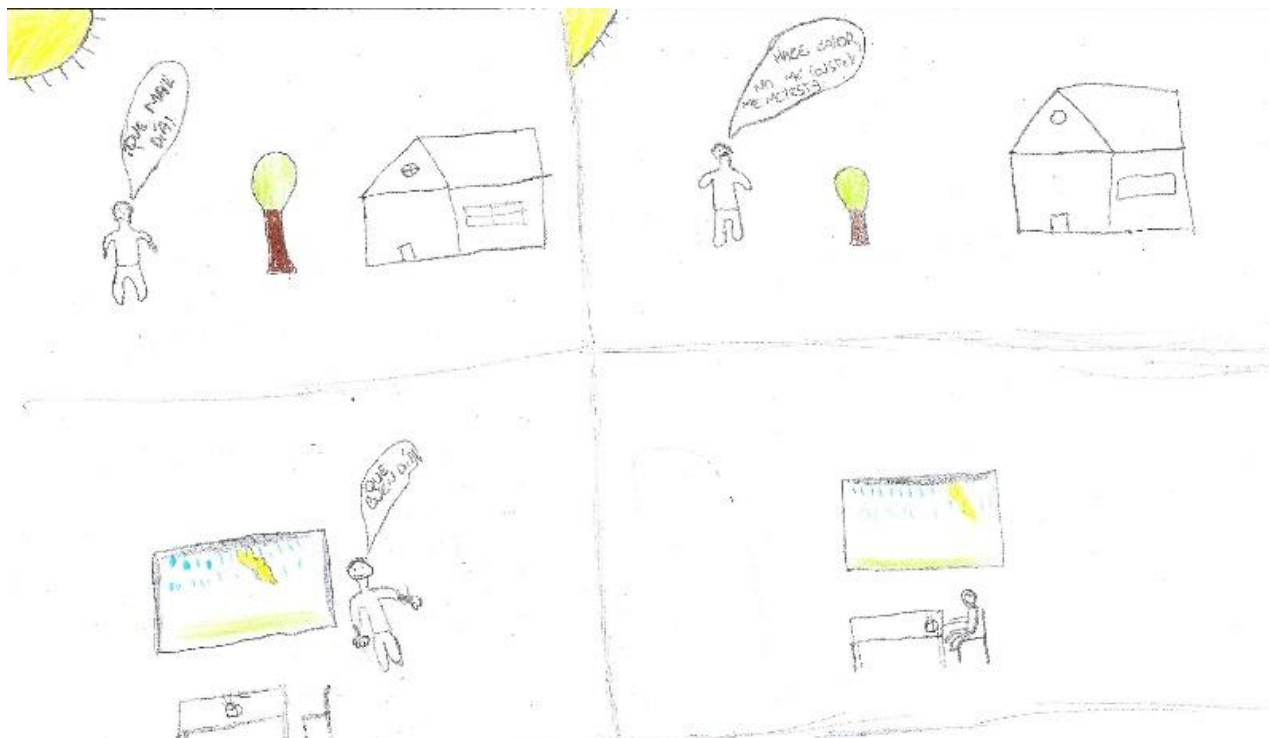
Gladys, 17 años



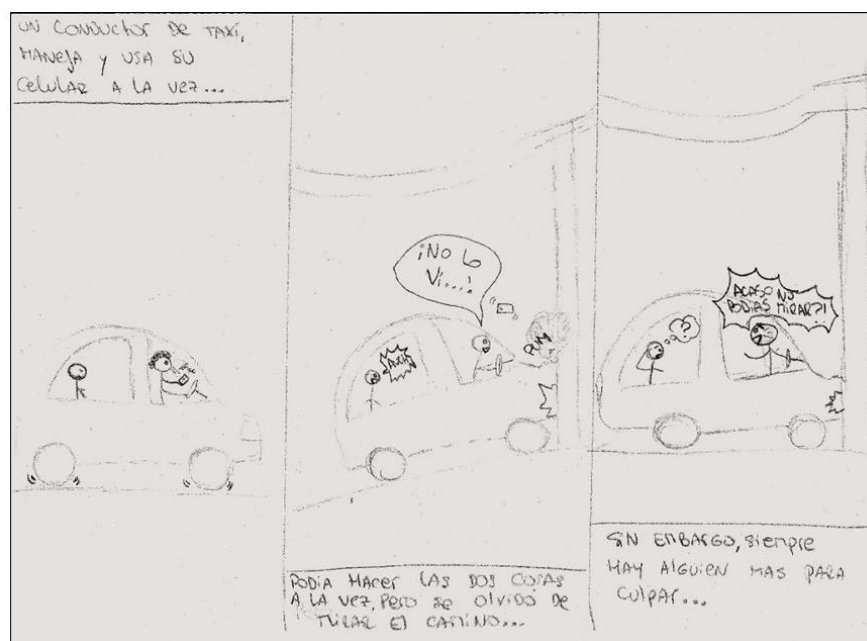
Roberto, 16 años



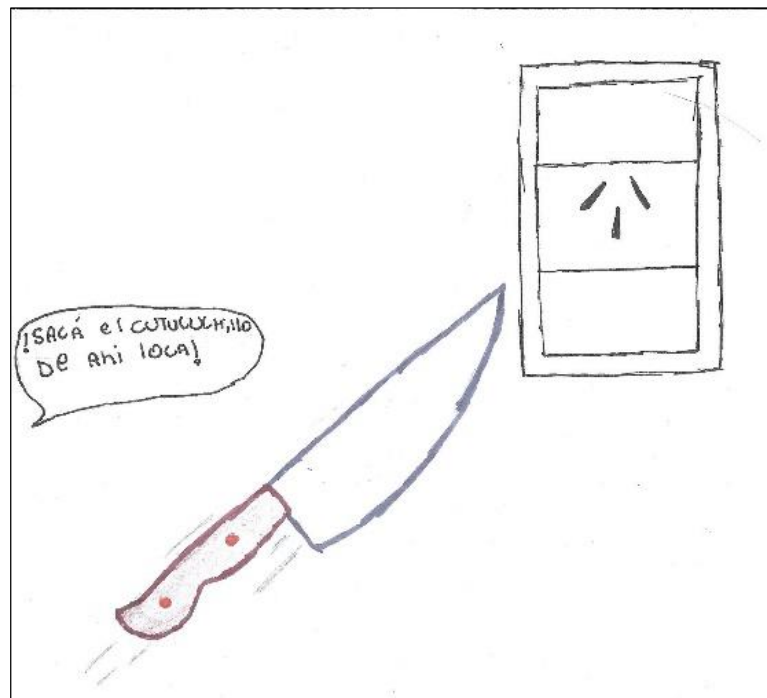
Joaquín, 18 años



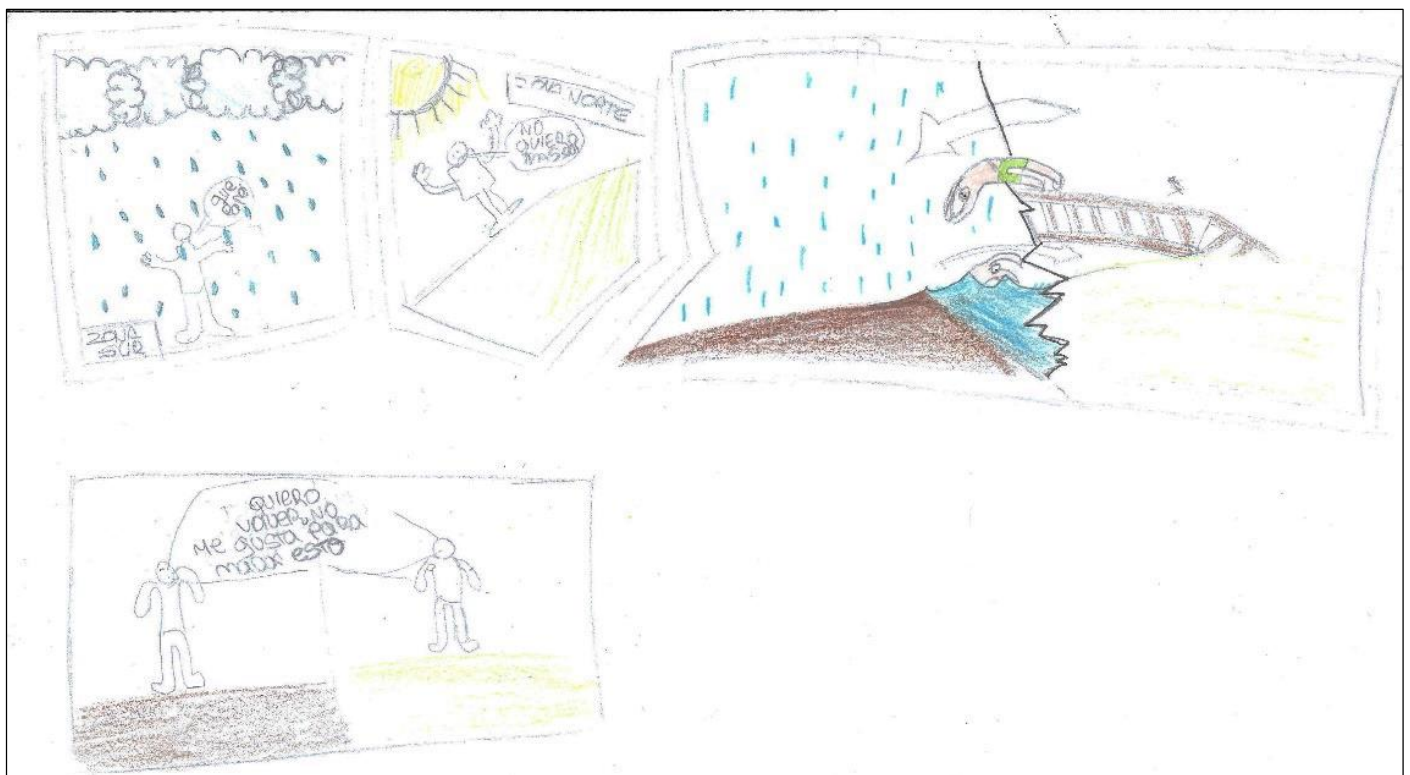
Benicio, 16 años



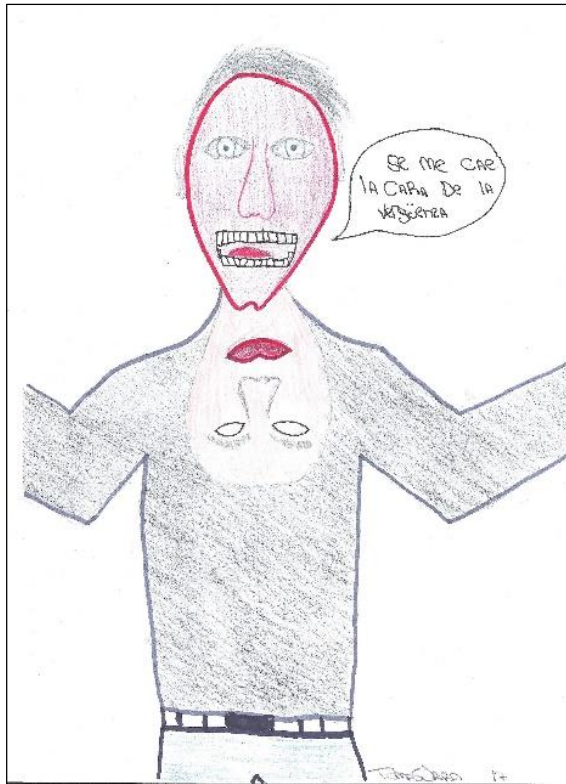
Rocío, 16 años



Lucas, 17 años



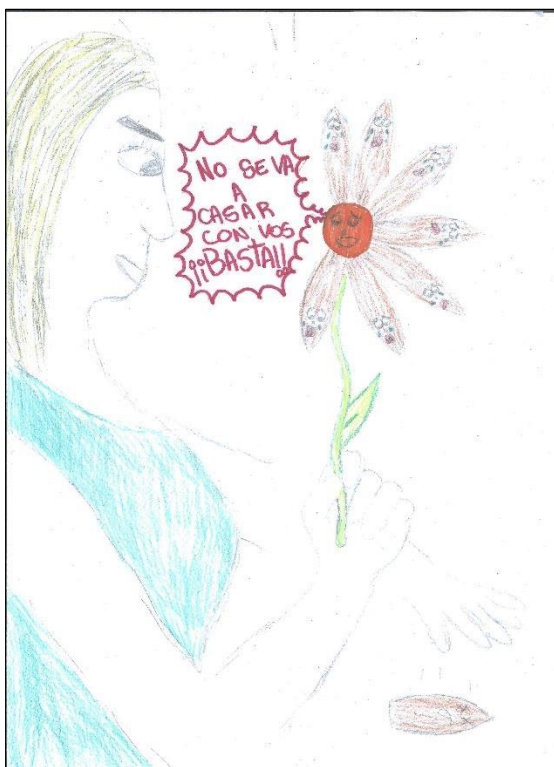
Amador, 16 años



Salvador, 17 años



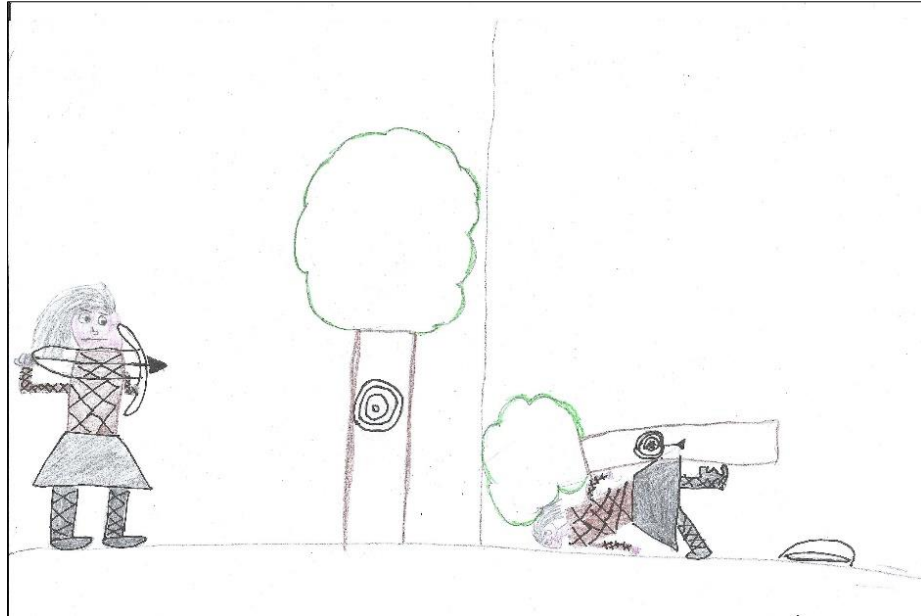
Suyai, 18 años



Rafaela, 17 años



Eliana, 16 años



Carlos, 17 años



Amancay, 16 años

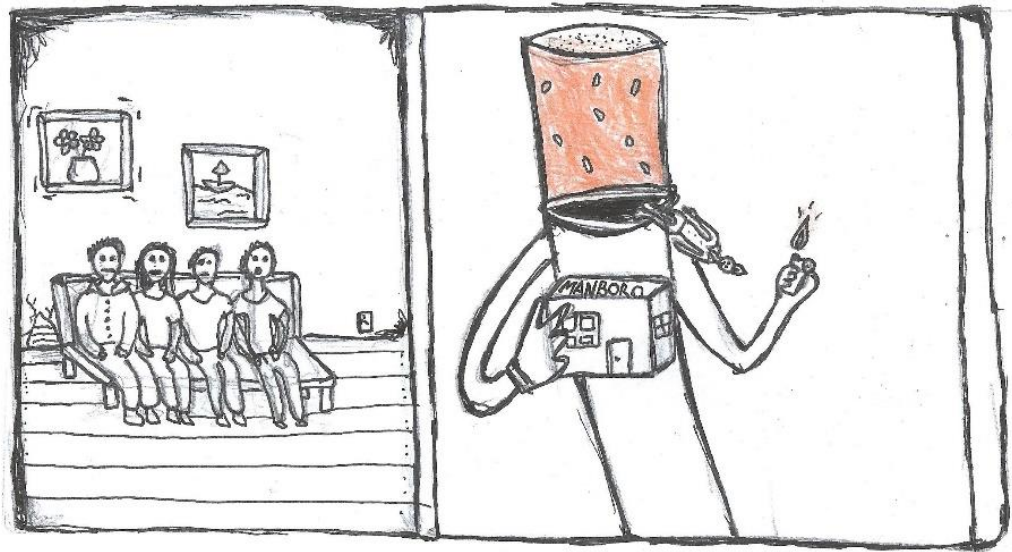
**TALLER DE UNICO ENCUENTRO – SECUNDARIO WALDORF, S.C. DE
BARILOCHE, 2017**



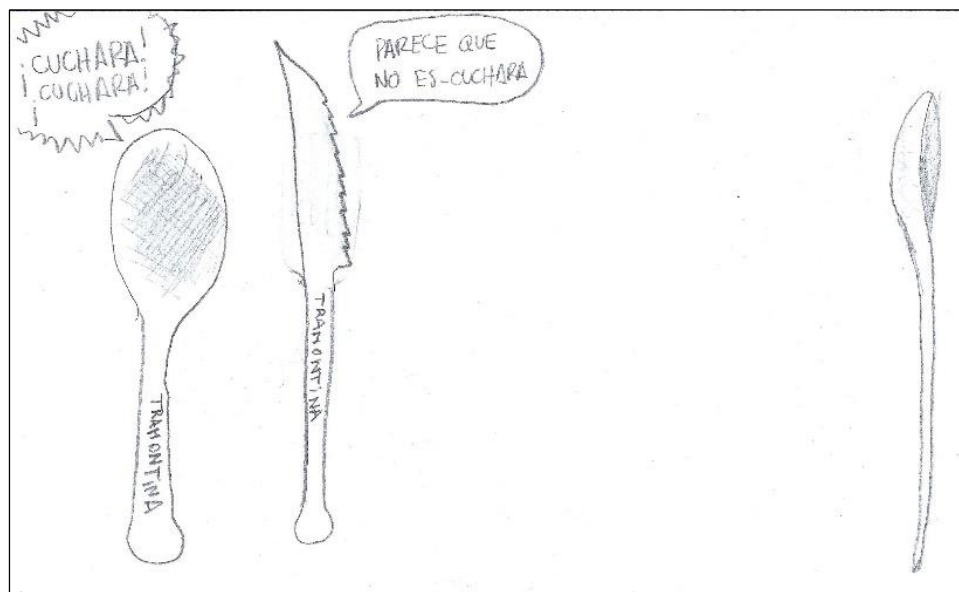
Raúl, 17 años



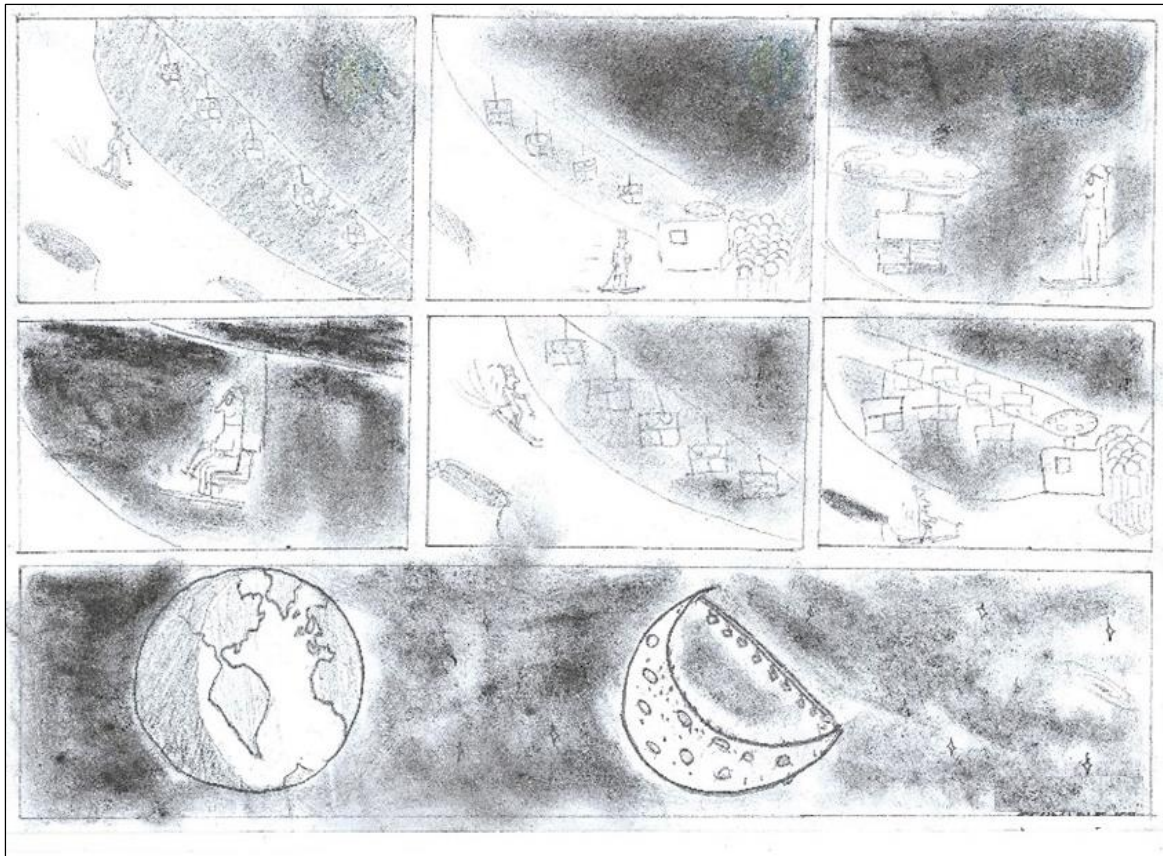
Jairo, 16 años



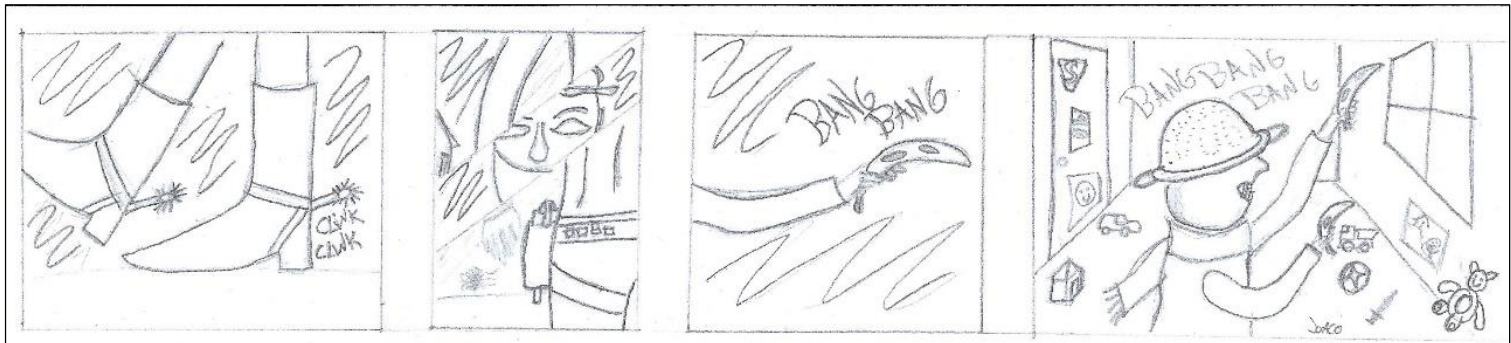
Aristófanes, 17 años



Fernando, 17 años (1)



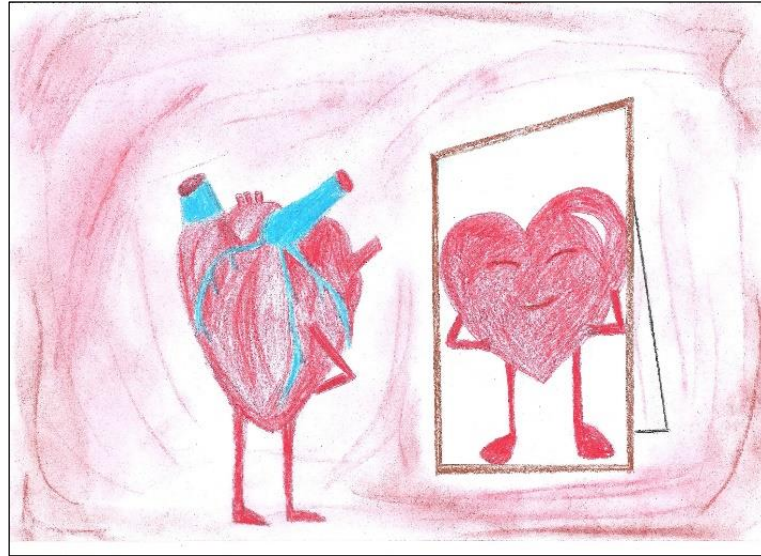
Fernando, 17 años (2)



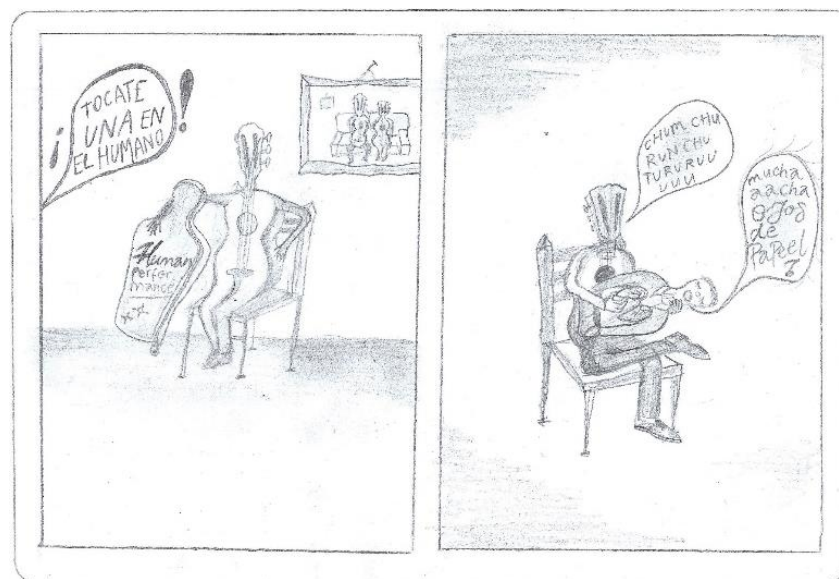
Cristóbal, 16 años



Alfredo, 16 años



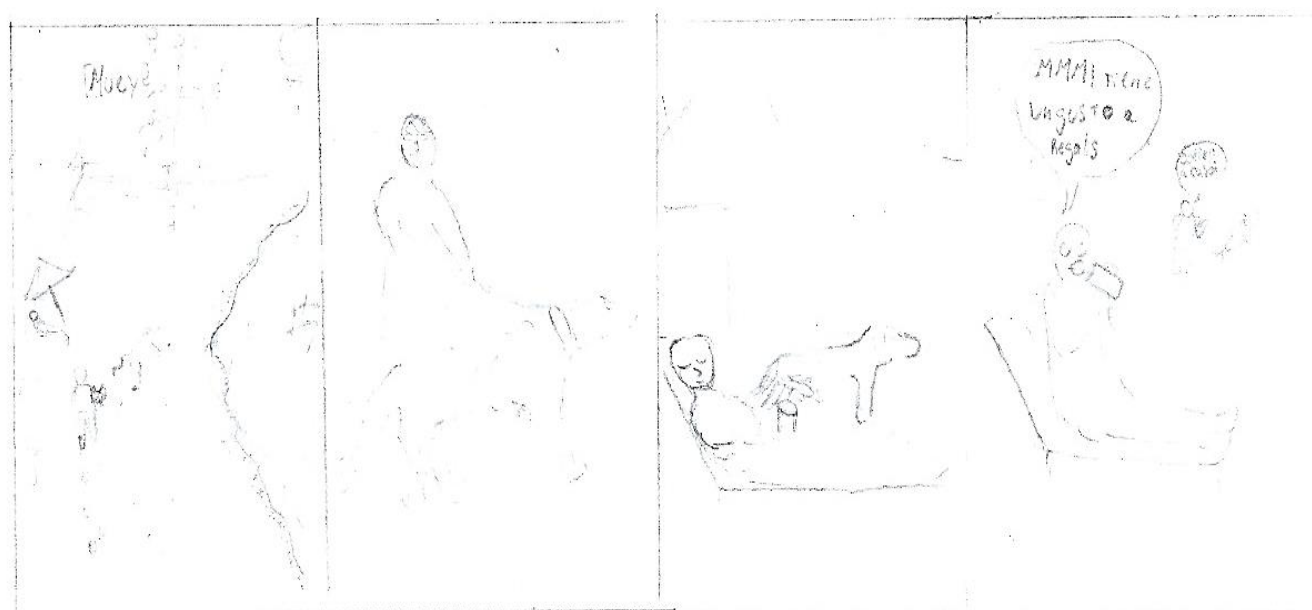
Lidia, 16 años



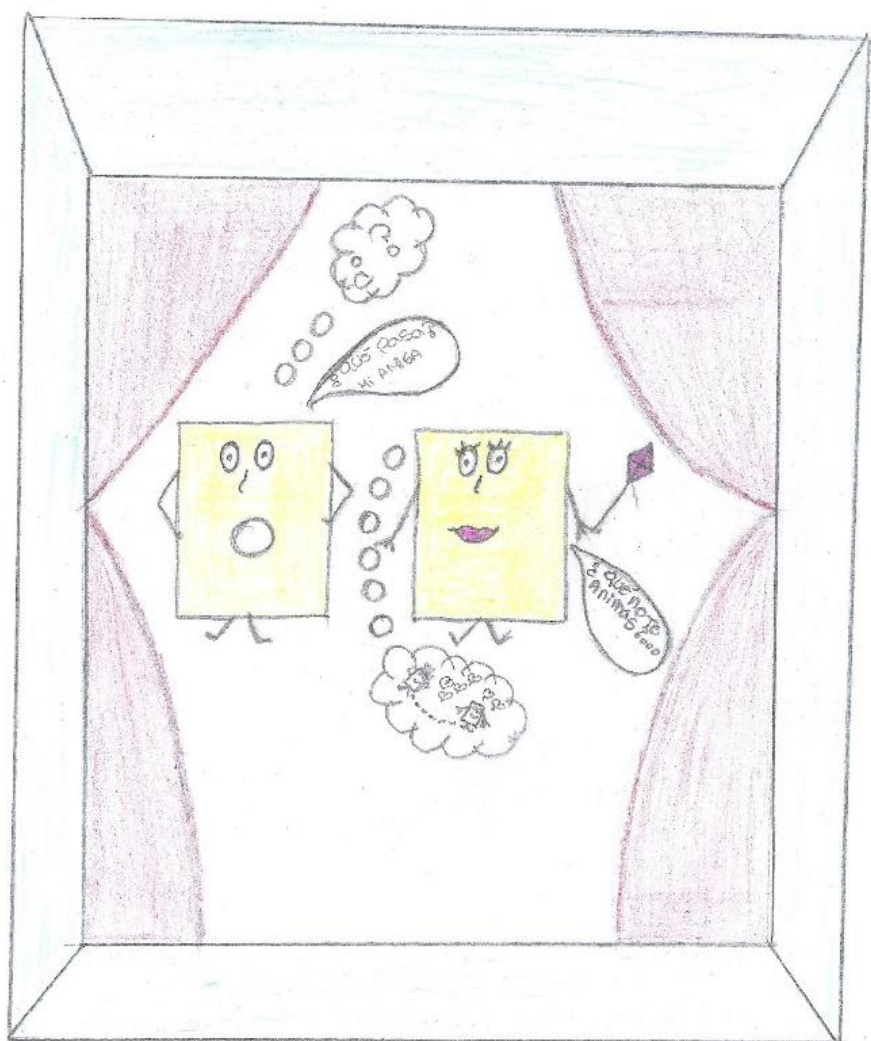
Noel, 17 años



Juan, 16 años

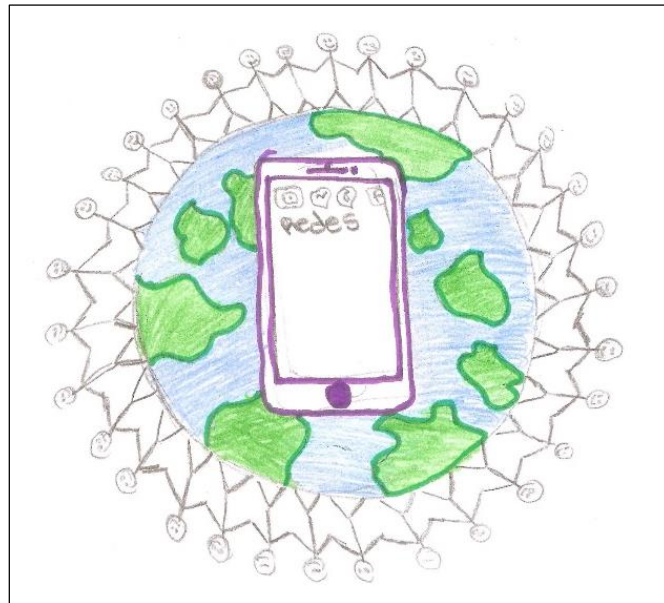


Médano, 17 años

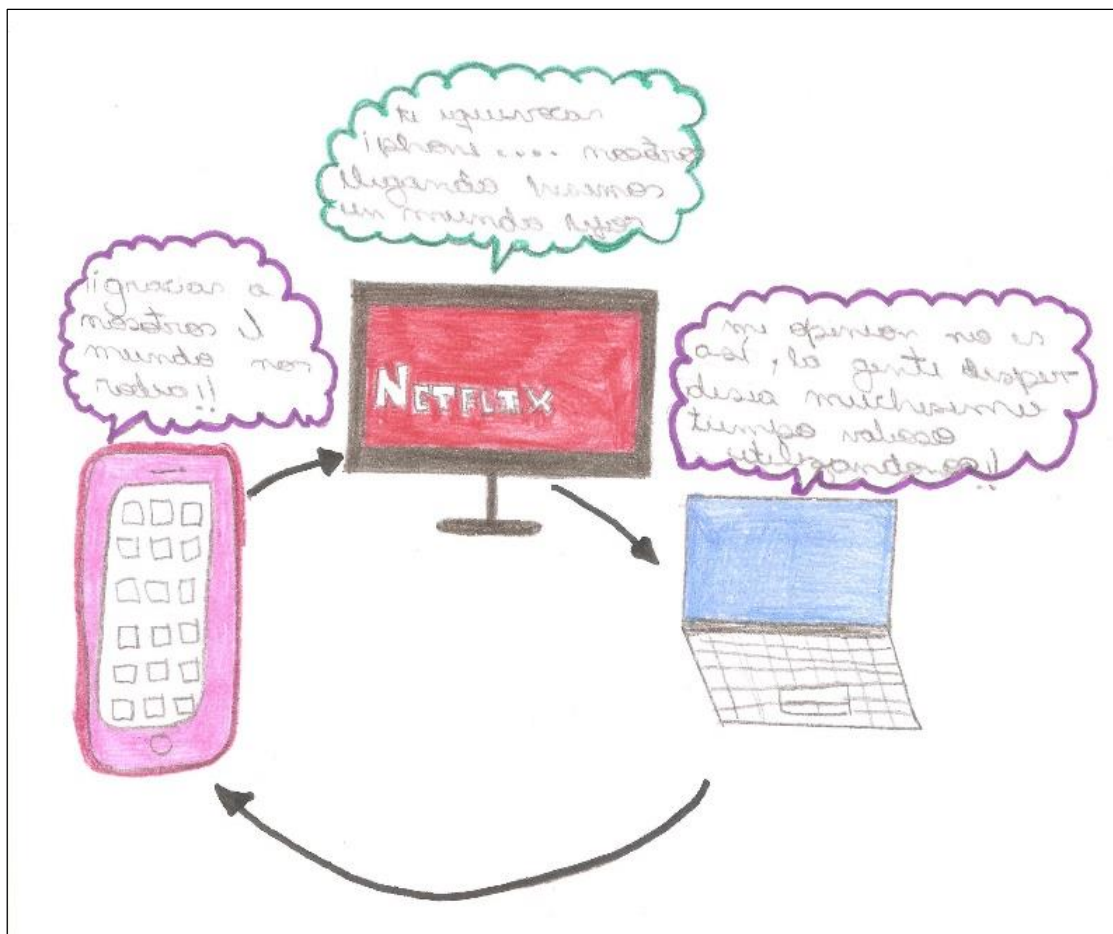


Luna, 19 años

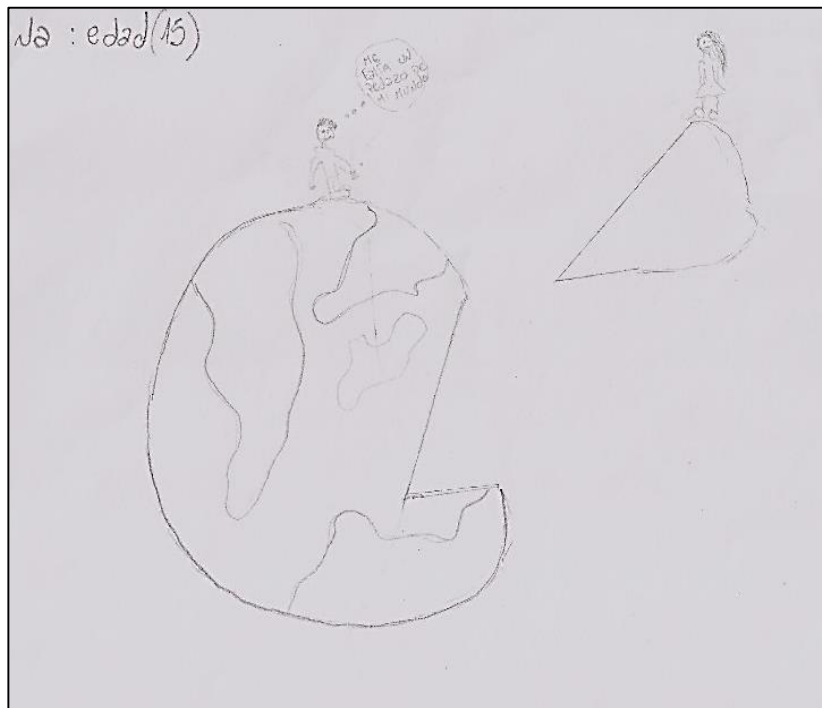
TALLER DE UNICO ENCUENTRO – CEM NRO. 16, GRAL. ROCA.



Noemí, 14 años



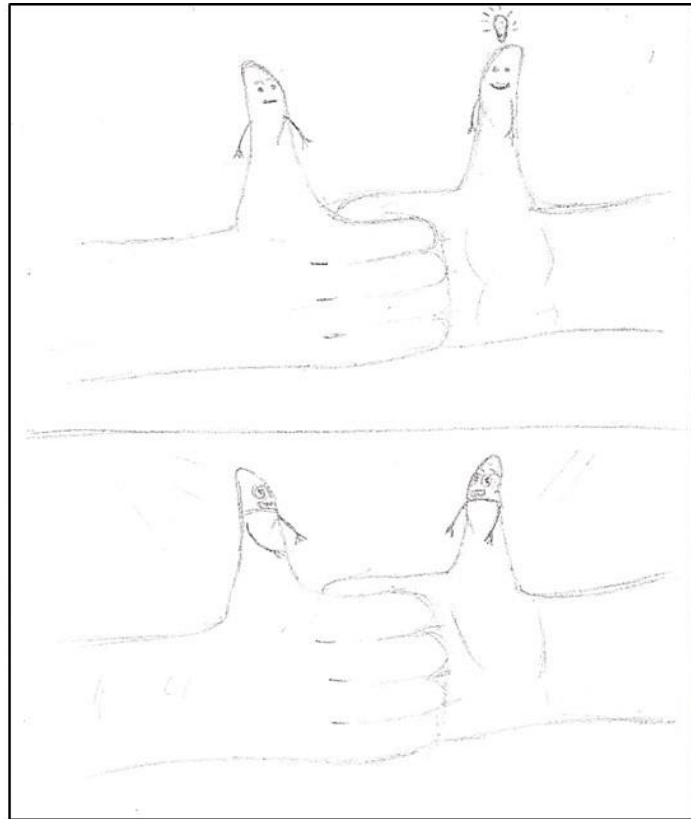
Glenda, 14 años



Jerónimo, 15 años



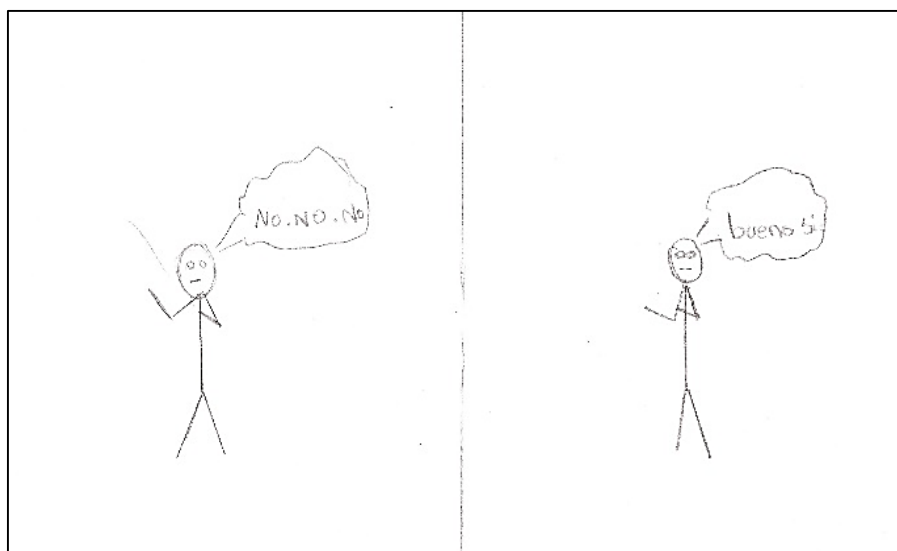
Martina, 15 años



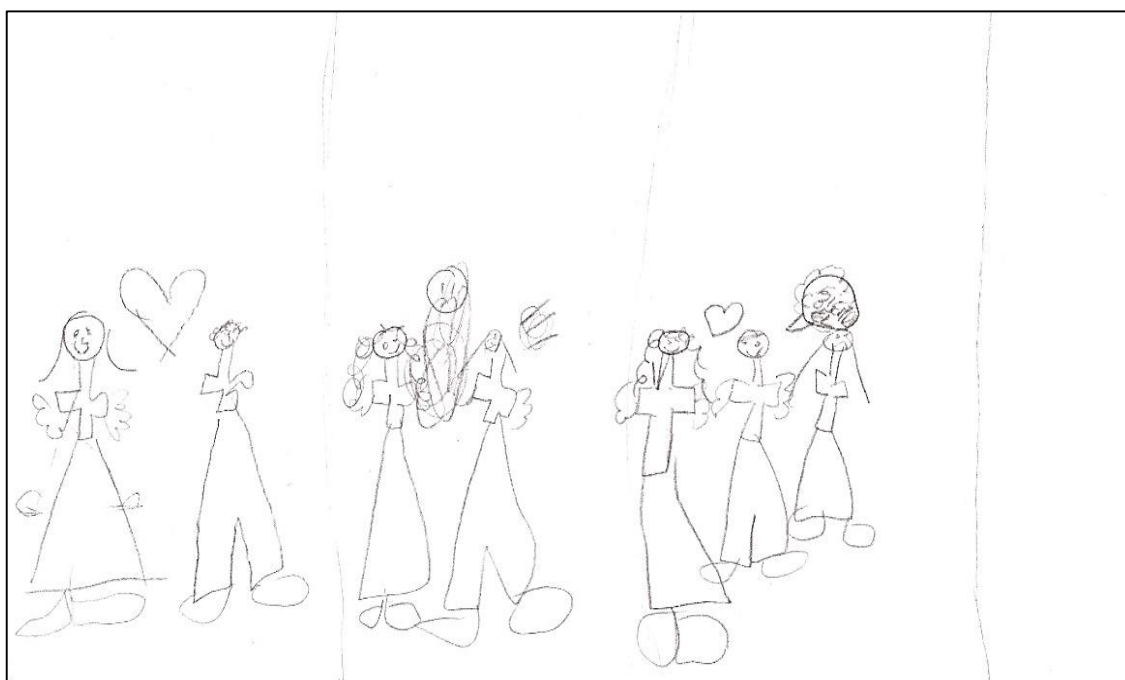
Pedro, 15 años



Emiliano, 15 años



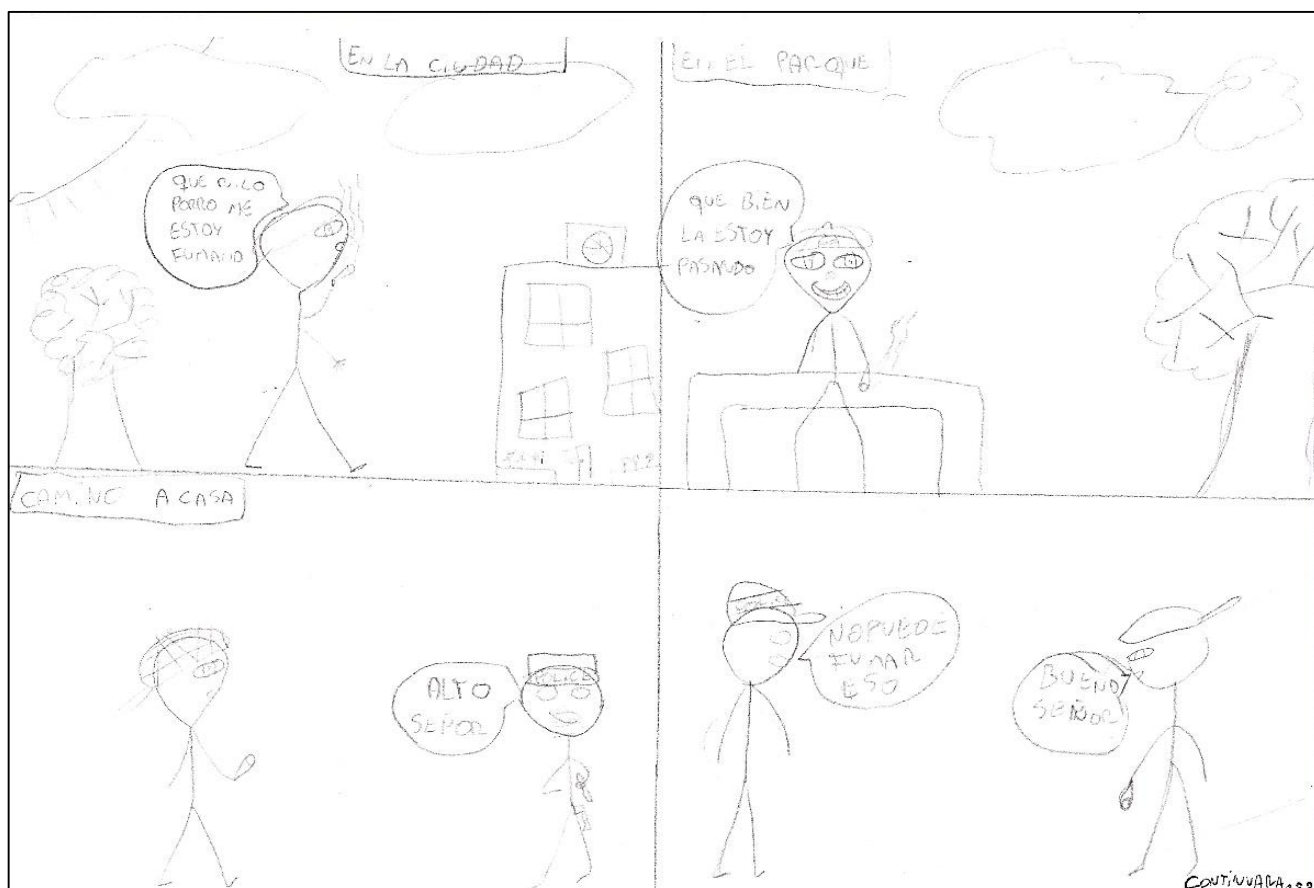
Dante, 15 años



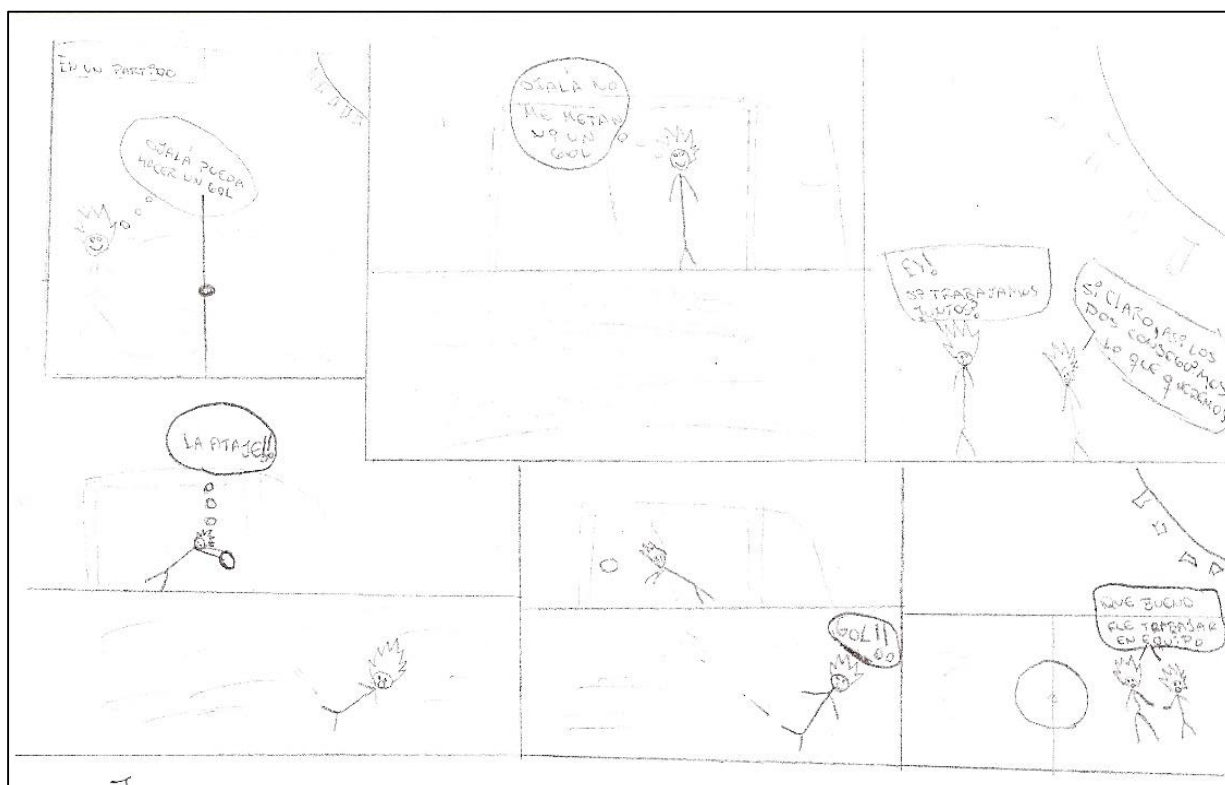
Gabriela, 15 años



Kiara, 15 años



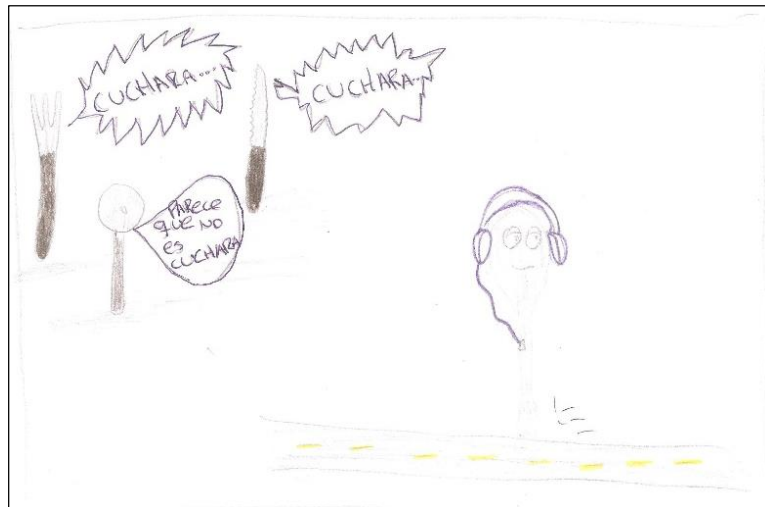
Luis, 16 años



Hernán, 14 años



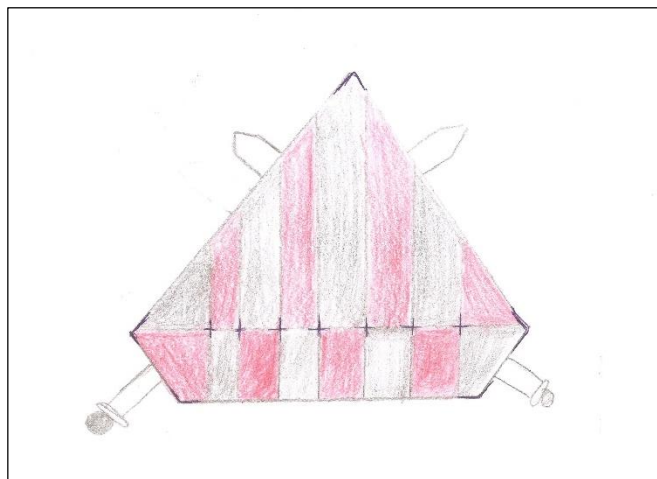
Cristina, 15 años (1)



Cristina, 15 años (2)



Rafael, 15 años



Eduardo, 14 años



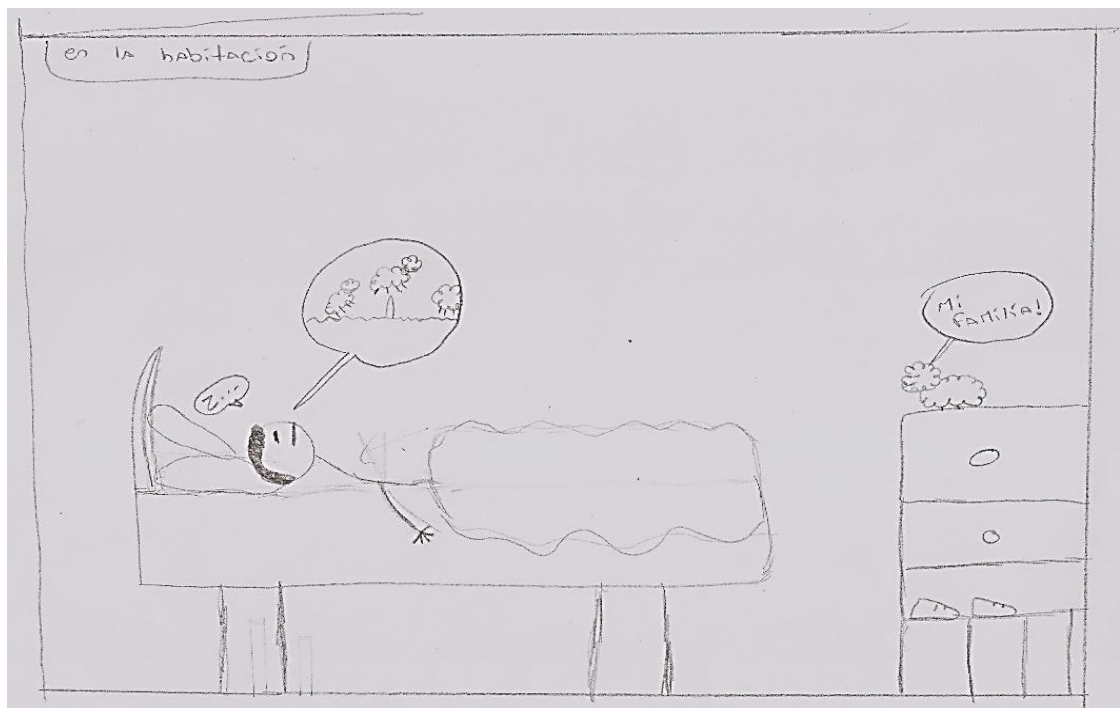
Marina, 14 años



Miguel, 14 años



Akim, 15 años



Luana, 14 años



Luciano, 15 años

ANEXO IV.

Entrevistas individuales finales a los participantes del taller trimestral de interpretación y producción de humor gráfico (Estudio II)

Entrevista final a Micaela (M)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en este taller?

M: Bueno. Está bueno porque aparte de aprender a dibujar, aprendés a expresarte de otra manera. Y eso.

E: Ajá. A expresarte de otra manera. Vos sentís que eso aprendiste...

M: Sí, o sea... Hay muchas cosas donde podemos expresarnos y una es hablando, pero también está bueno aprender a expresarte dibujando o con una historieta o algo así.

E: Ajá, ¡qué bueno! Y si otro chico que no vino al taller te pregunta: "Micaela, ¿de qué se trata ese taller de humor gráfico, qué hacen ahí, qué se aprende?" ¿Cómo le contarías con tus palabras?

M: Mmmm... que aprendemos a expresarnos, a dibujar, a hacer chistes y que está bueno.

E: ¿Y qué es lo que más rescatás del taller especialmente?>

M: Me gusta porque me siento con las chicas, que son mis amigas y nos ponemos a dibujar. Y eso está bueno porque es otra forma de estar con ellas.

E: Mhm. ¿Y qué es lo que más te gustó?

M: Dibujar.

E: ¿Dibujar? Ajá. ¿Y por qué te gustó tanto eso, dibujar?

M: Ee... porque yo no dibujo muy bien y aprendí por los libros que ustedes traían a dibujar un poco mejor.

E: Ah, cierto, ustedes los usaron un montón a los libros.

M: Si...

E: ¡Qué bueno! ¿Y hay algo que te haya gustado menos?

M: Ver los videos.

E: ¿Las presentaciones del principio en que trabajábamos el tema del día?

M: Si.

E: Eso no te gustó tanto.

M: No.

E: ¿Y por qué no te gustó? Me interesa saber.

M: Porque me aburría.

E: Ah, te aburría, bueno. Vamos a ver juntas las producciones... Ah, no, pero antes te pregunto otra cosa. Ya me contaste algunas cosas que aprendiste, ¿qué otras cosas aprendiste?

M: A tener paciencia.

E: ¿A tener paciencia? ¿Cómo es eso?

M: Porque si no me gustaba el video lo tenía que mirar igual.

E: Ah... ¿Y qué más?

M: No sé.

E: Bueno me contaste lo de expresarse, dibujar, tener paciencia. <Mientras busco las producciones> Ésta es la primera que hiciste, mirá. <Mira una y se ríe>

E: ¿Por qué te reís?

M: Porque está re mal dibujada (ríe).

E: Bueno vamos a buscar la última... <Coloco las dos producciones frente a ella>

Entonces, tenemos acá la primera que hiciste en el día 1 (individual) y esta casi al final del taller (grupal).

Entonces, mirando las dos, ¿notás alguna diferencia, algún cambio?

M: Si.

E: A ver... ¿En qué?

M: En los dibujos. Están más claros, mejor hechos.

E: Más claros y mejor hechos. ¿Algo más?

M: Y en los gestos.

E: Mhm... ¿Qué ves en los gestos?

M: Que en la primera no los utilicé mucho y en la última los utilicé un montón.

E: Ajá. ¿Y por qué creés que pasó eso?

<Nos interrumpen un momento>

E: ¿Por qué te parece que en los gestos habían cambios?

M: Porque en la primera no sabía muy bien utilizarlos. O no sabía bien lo que eran tampoco.

<Nos interrumpen nuevamente>.

E: ¿Algún otro cambio más hay?

M: Mmm... la letra está más clara y aprendí a usar carteles y los globos bien.

E: Ajá, ¡buenísimo! Bueno. Vos viniste desde el primer día al taller.

M: Si.

E: Si vos tuvieses que contarle a una amiga o a tu mamá qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

M: Que es una forma nueva de expresarse, que lo hacés dibujando y que sirve para reflexionar, pensar o reírte.

E: Ajá. Y esto que pensás sobre el humor, ¿te parece que es lo mismo que pensabas el primer día del taller?

M: No.

E: ¿Por qué?

M: Porque el primer día que vine al taller pensé que todo era historieta. No sabía que existía la viñeta única y eso.

E: Ajá. Ah, vos pensaste que eran tiras...

M: Si.

E: ¿Y a vos cómo te resultó esta actividad de producir humor gráfico?

M: Buena.

E: ¿Por qué?

M: Porque aprendí muchas cosas que no sabía.

E: Mhm. Y bueno, justo lo dijiste, viste que en los encuentros vimos el humor para divertir y también vimos otra clase de humor, el humor serio. ¿Te acordás?

M: Si.

E: Bueno. ¿A vos qué te pareció esto de trabajar el humor serio?

M: Bueno, porque está bueno reflexionar y no sólo reírte o usar la... también el tema de la hipocresía.

E: Ajá, vos lo trabajaste un montón en grupo, casi todo, hiciste mucho humor serio.

M: Si.

E: ¿Por qué esto de la hipocresía te llamó tanto la atención?

M: Y, es por algo que se nota mucho en la sociedad.

E: Ajá. Está muy presente, ¿no?

M: Si.

<Nos interrumpen, tenemos que cambiar de sala>

E: Bueno en los encuentros vimos viñetas únicas y vimos tira cómica. ¿Hay alguna que te haya gustado más hacer?

M: Viñeta única.

E: ¿Por qué?

M: Porque con un solo dibujo podés expresar todo y es más fácil hacerlo en una viñeta que hacerlo en varias, porque no es fácil hacer el mismo personaje igual.

E: Ajá. ¿Y hay alguna que te haya resultado más desafiante hacer, tira o viñeta?

M: Mmm... Tira. No, viñeta única.

E: ¿En qué aspectos es más desafiante?

M: Porque en la tira... o sea hay una secuencia que te va contando y es más fácil de entender y para que el que lo mire entienda, tienen que estar los dibujos iguales y todo eso. Pero en la viñeta única a veces no es tan fácil expresar todo lo que querés en una sola viñeta o en un solo dibujo.

E: Mhm... Bueno. También viste que vimos que se pueden usar dibujos y también palabras, lenguaje escrito. ¿A vos cómo te resulta esto de trabajar los dos lenguajes: el visual, que son los dibujos y el lenguaje escrito?

M: Fácil.

E: ¿Fácil? Ajá...

M: Cuando lo hago en grupo, pero sola no me sale.

E: Ah, ¿por qué?

M: Porque por ahí no me sale hacer algo y mi compañera o mi compañero me ayuda y congeniamos las dos ideas que tenemos sobre el dibujo.

E: Ajá, sobre la parte de dibujar... ¿Y sobre escribir hay alguna diferencia?

M: No.

...

E: Si más adelante tuvieras la oportunidad de hacer un taller de humor gráfico, ¿lo harías?
M: Si.
E: ¿Y qué te gustaría aprender o seguir aprendiendo?
M: Dibujas más y expresarme más bien.
E: Mhm... ¿Te pareció bien la duración de todos los encuentros del taller?
M: Si.
E: ¿Algo más que nos quieras contar o expresar a nosotras que dimos el taller?
M: Ee... que estuvo muy bueno porque me pareció bueno y fue fácil de entender. Aparte que en la escuela tuve un trabajo en que tenía que hacer un cuento o una viñeta y elegí hacer la viñeta, la historieta y ahí me saqué una buena nota, donde tenía los cartuchos, los globos de diálogo y todo eso.
E: Ah, los usaste, ¡qué bueno!
M: Si.

Entrevista final a Juliana (J)

E: ¿Cómo te resultó a vos haber participado en el taller?
J: Bien, va, estuvo bueno. Está bueno.
E: ¿Estuvo bueno? ¿Qué es lo que más te gustó del taller?
J: Dibujar o mirar los videos.
E: ¿Los que pasábamos en el proyector?
J: Si.
E: ¿Y qué es lo que rescatás como más importante del taller?
J: Eemm... No sé. A ver...
E: ¿Hay algo que vos rescates especialmente, que te lleves del taller, que digas "esto rescato de este taller"?
J: Si, por ahí lo de los globos y eso.
E: Ajá, los recursos del humor, haber aprendido eso... ¿Y lo que menos te gustó?
J: Ee... nada.
E: ¿Nada? ¿No hay nada que te haya gustado menos?
J: Ay, si, por ahí cuando me hacen hablar entre todos así...
E: Ah, si esa parte... está bueno que nos lo digas. ¿Y eso por qué no te gustó mucho?
J: Me da vergüenza (ríe).
E: Te da vergüenza... Bueno, Jaz, y si otro chico que no viene al taller te pregunta: "Che Juliana, ¿qué hacen ese taller, qué aprenden, de qué se trata ese taller?" ¿Qué le dirías con tus palabras?
J: Ee... no sé, a ver...
E: A alguien que no tiene idea qué hacíamos los viernes... ¿Vos qué le contarías?
J: Que es para... es para como... es para dibujar y para hacer las... ¿cómo se llama esto? Las... no sé cómo se llama. <Hace un gesto con las manos>
E: ¿Vos decís las tiras, las viñetas...?
J: Claro.
E: Para dibujar haciendo eso...
J: Y reaccionar.
E: ¿Y reaccionar? ¿Cómo "reaccionar"?
J: Para hacerlo, o sea, hay que pensar para hacerlo.
E: Ahh, claro, es una actividad que implica pensar! ¿Y te parece que en este taller aprendiste?
J: Si.
E: ¿Qué cosas aprendiste?
J: Ee... a saber cómo se llaman los cosos de globo, un poco a dibujar, eso.
E: Ajá. Algunos recursos y algo más sobre el dibujo.
J: Si.
E: ¿Y cómo fue que lo fuiste aprendiendo?
J: Ee... mirando videos y todo eso (sonríe).
E: ¿Sirvieron entonces las presentaciones, entonces, vos que me decías que te parecían importantes...?
J: Si.
E: Ajá, mirando esas... eran inspiradoras, ¿no? Nos divertimos mucho...
J: Si.

E: Ahora vamos a mirar las producciones que hiciste <pongo delante de ella la primera individual y la última individual>. Entonces, mirando la primera y la última, ¿notás algún cambio entre estas dos?

J: Sí.

E: ¿En qué por ejemplo?

J: Que acá me la imaginé más <señala la última>, y acá no <la primera>. O sea, que acá <señala la última>, tiene... tiene más, como más onda, algo así (sonríe).

E: ¡Está re interesante lo que decís! O sea, implicó más imaginación...

J: Ajá.

E: Sí, más compleja, una cosa así, ajá. ¿Y en esta, cómo había sido? <la primera>.

J: No, es que no sé, la hice así nomás.

E: Ajá. ¿Y en cuando a las cosas de humor que fuimos aprendiendo en las talleres?

J: ¿Qué cosas?

E: Recursos del humor, y todo eso...

J: ¡Ah! Eso es lo que... sí, los otros me salieron más bien, sí.

E: Ajá. ¿Cómo cuáles? ¿Como qué?

J: Como que... pensé un poco más e hice mejor las cosas.

E: ¿Como qué cosas acá? A ver, mostrame...

J: <mira la producción final>. No sé, ¿a ver? No, pero esta no me gustó.

E: ¿No te gustó? ¿Por qué?

J: No sé... no sé.

E: Contame, ¿qué es lo que no te gusta? Me interesa saber.

J: Eemm... Porque la hice así nomás y entonces no... tendría que haber pensado un poco más.

E: Me interesa. A ver, ¿Qué le cambiarías? Porque igual, te tomaste un montón de tiempo para hacerla, me acuerdo...

J: Sí, pero...

E: ¿Qué le cambiarías, si pudieras, así jugando con la imaginación?

J: Ee... esto <señala dibujo de galletitas en la segunda viñeta>.

E: Lo de las galletitas, el pic nic.

J: Sí.

E: ¿Por qué? O ¿Cómo harías?

J: Eeee... no lo... a ver cómo...

E: ¿Qué es lo que no te cierra?

J: No, claro, es que yo lo quería hacer de 4.

E: Ah...

J: Y, pero, claro, lo que cambiaría era que acá que esté el perro, que se vea como de lejos, así, y queda acá el perro que se va acercando. Y después en el otro que se lo come.

E: Ah, ya está. No que aparece el perro ya <en la segunda viñeta>, sino una en el medio entre ésta y ésta <entre la primera y la segunda>. Se está acercando, se lo come y se va.

J: Sí.

E: Ajá. ¡Qué bueno!, mirá vos. Es una forma, ¿no? A veces uno puede hacerlo de una forma y después de otra... Y la última pregunta en cuanto a las diferencias, en cuanto cómo se entiende una y otra. ¿Te parece que hubo cambios?

J: No.

E: No. Se entienden por igual, decís vos.

J: Sí.

J: Sí. Ajá. Bueno, ¡re interesante lo que me contás! ¿Viste cómo uno puede volver así y ver...?

Bueno, voy a sacar esto. <Retiro producciones, quedan a un costado>

Pasando al temita del humor, porque vos viniste desde el principio al taller, ¿o llegaste en el segundo?

J: No, vine desde el principio.

E: Ah, desde principio principio. Bueno, si vos le tuvieras que contar a tu mamá, o a tu papá qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

J: Que... no sé a ver...

E: Así como te salga.

J: (Silencio)

E: Si te dicen: "Juliana, ¿qué es el humor gráfico?"

J: Se... se trata de los humores, de las... de las... de las... no, no me acuerdo.

E: No sé de qué te estarás acordando. ¿No te acordás de la palabra precisa?

J: Sí.

E: Bueno, describila sino. No importa el nombre que tenía.

J: Del...

E: ¿De qué te estás acordando?

J: Ay, no me acuerdo cómo se llamaba.

E: ¿Querés mostrarme en alguna? <voy pasando las producciones>

J: De las... se trata de dibujar, de... pensar.

E: De dibujar, de pensar... mhm...

J: De imaginarte lo que hay que hacer.

E: Mhm...

J: Y eso.

E: Y dijiste también de los tipos de humores...

J: Ajá.

E: Y esto que ahora entendés por humor, ¿es lo mismo que entendías por humor al principio del taller, el primer día?

J: Más o menos.

E: ¿Más o menos? ¿Por qué? ¿Cómo era eso?

J: Porque pensé que... que era más para dibujar, o sea, era como que te enseñaban a dibujar, pero no.

E: ¿Y al final qué era?

J: Te mostraban videos, te... nos enseñaban lo de los globitos.

E: Ajá. Entonces vos creías que era sólo de dibujar y al final te enseñaban más cosas...

J: Si.

E: Bueno, ¿Y a vos cómo te resultó esto de producir humor gráfico, crear humor gráfico?

J: ¿Cómo?

E: ¿Cómo te resultó esta actividad que al final no era sólo dibujar, sino dibujar creando humor gráfico?

J: Ah, ee... bien.

E: ¿Bien? ¿Te gustó?

J: Si.

E: Ajá... Y te acordás que en los encuentros vimos que estaba el humor que era más para divertir y también había otra clase de humor que vimos...

J: El humor serio.

E: Si, el humor serio, que ¿para qué era el humor serio?

J: Se trabajaba con las personalidades... ¿o cómo...?

E: Si... pero el objetivo del humor serio en el lector podía servir para reflexionar, no sólo para divertirse... ¿te acordás?

J: Ah, claro.

E: ¿Y qué te pareció a vos tratar esto del humor serio?

J: Bien.

E: ¿Sí? ¿Te imaginabas que se podían abordar esos temas?

J: (...)

E: ¿Te acordás los temas que abordamos en el taller?

J: Más o menos.

E: La contaminación, la discriminación, la violencia de género, el maltrato animal, el hambre... ¿te acordás?

J: Ah, si.

E: ¿Y vos sabías o te imaginabas antes de venir al taller, que se podía tratar esos temas con humor?

J: No.

E: ¿No? Ajá. ¿Y te parece importante que se puedan tratar esos temas con el humor serio?

J: Si.

E: ¿Por qué?

J: Porque... porque ayuda a los demás, a los... a los...ee... ay no.

E: Bueno está bien. Ya está. Y otra cosita. Viste que a veces trabajamos viñeta única y a veces trabajamos tiras también. Justo están tus dos producciones. ¿Hay alguna que te haya gustado más hacer, si viñeta única o tira?

J: La tira.

E: ¿La tira? ¿Por qué te gustó más hacer tira?

J: Porque... eee... porque tenías que... me gustaba porque tenías que pensar más, tenías que... Es mejor, podés hacer las cosas...eee... podés hacerlas de... explicando más. <señala cada una de las viñetas>

E: Explicando más... ah, porque podés, claro... Mhm. ¿Y qué pasa con la viñeta por ejemplo?

J: No... Para mí es más sencilla.
 E: Ah, más sencilla. Ajá. ¿Hay alguna de las dos que sea más desafiante hacer?
 J: Sí, ésta. <Señala la tira>
 E: Ajá... más compleja... ¿Por qué te parece que es más desafiante esta?
 J: Porque sí, no sé.

Entrevista final a Luis (L)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?
 L: Emocionante.
 E: ¿Emocionante? ¡Wow! ¿Por qué emocionante?
 L: Porque antes no conocía este taller. Cuando mi mamá me dijo que me quede ahí para hablar y todo eso, me gustó.
 E: Claro, porque vos probaste... El taller ya había empezado, ¿no? Ya habíamos tenido unos encuentros.
 L: Sí.
 E: Y si otro chico que no viene al taller te preguntara: "Che, Luis, ¿qué hacen en ese taller, qué se aprende?" Vos, ¿qué le contarías?
 L: Historietas, eee.... ¿cómo era? Eee... ay, ya me olvidé (sonríe).
 E: Pasó mucho tiempo, ¿no? Bueno, podemos hacer memoria juntos, si querés.
 L: Mhm.
 E: Se hacen historietas, ¿Qué más? ¿Qué otras cosas se aprenden que le puedas contar?
 L: Ee... Lo... lo que lleva.
 E: ¿Lo que lleva? No entiendo...
 L: Lo que es el cartucho. Te enseñan lo que es y todo eso.
 E: Ah, lo que lleva el humor gráfico, ¡los recursos! Los cartuchos, los carteles, los globos, ¿todo eso que vimos?
 L: Ajá.
 E: Bueno y ahora conversando sobre vos, Luis, ¿qué es lo que te pareció más importante del taller?
 L: La presentación, que todavía no la hicimos.
 E: ¿La muestra decís vos?
 L: Mhm.
 E: Ahhh, sí... ¡Va a quedar bárbara! ¿Y por qué te gusta tanto esto de la muestra?
 L: Porque es como un desafío y... <juega con una plastilina>
 E: Es un desafío hacer la muestra... ¿Por qué es un desafío? ¿Me contás?
 L: Y, es como... como un reto de la vida.
 E: Un reto de la vida... ajá. ¿Pero qué cosa de la muestra, mostrar lo que uno hace?
 L: Ajá.
 E: ¿Y qué es lo que más te gustó del taller?
 L: Ee... cuando llegué.
 E: Sí, cuando llegaste, ¿qué es lo que más te gustó?
 L: Aprender.
 E: Aprender, ¿y por qué te gustó tanto aprender?
 L: Porque antes no sabía cómo se hacían.
 E: Ah, te gustó aprender estas cosas...
 L: Y no conocía el cartucho.
 E: Ah, cómo hacer el cartucho.
 L: Y las otras cosas.
 E: ¿Algo más que te haya gustado además de aprender los cartuchos?
 L: Eemmm.... Los dibujos.
 E: Los dibujos. ¿Y hay algo que te haya gustado menos?
 L: <gesto de que no>. Todo me gustó.
 E: Ajá. ¿Y algo más que sientas que hayas aprendido en este taller? Nos interesa saber qué se llevan así de aprendizajes. Vos me contaste que aprendiste a hacer cosas que llevaba el humor, como los cartuchos, ¿y qué más?
 L: Los carteles, el humor de los personajes y nada más.
 E: Personajes, humor, mhm. Bueno ahora vamos a ver las producciones.
 <Sobre la mesa: la primera que hizo grupal, y la última individual>

Mirando las dos, ésta bien al principio del taller, ésta bien al final del taller. ¿Te parece que hay algunos cambios?

L: Si.

E: ¿Sí? ¿Cuáles, por ejemplo?

L: Porque ésta la hicimos en grupo y ésta yo la hice solo.

E: Si. Bueno, olvidándonos un poquito de eso. En cuanto al humor, a los recursos, a si se entiende, y otras cosas, ¿hay algún cambio?

L: No.

E: ¿No? ¿Te parece que no hay ningún cambio?

L: ¿Los personajes?

E: ¿Qué cambió en la representación de los personajes?

L: Mm... el cuerpo.

E: Si, bueno, porque son distintos. Pero yo digo, por ejemplo, en los recursos del humor, en esta cantidad enorme de cosas que fueron aprendiendo...

L: (...) <juega con la plastilina>.

E: Bueno, entonces no te parece que haya ningún cambio...

L: <Dice que no con la cabeza>.

E: Bueno. <Retiro las producciones>. Ahora te quiero preguntar sobre el humor. Porque vos viniste a un montón de encuentros, por más que empezaste un poquito más tarde. Y si tu mamá te pregunta: "Luis, al final de cuentas, ¿qué es el humor gráfico?"

L: (Ríe)

E: ¿Qué le dirías con tus palabras?

L: Es la representación de... de todo los actos, de todas las acciones.

E: La representación de todas las acciones... Ajá. ¿Y se hace de alguna manera en particular?

L: (...)

E: ¿Eso es el humor gráfico para vos?

L: Mhm.

E: Eso le dirías...

L: Ajá.

E: Y esto que entendés por humor, ¿cambió desde el primer día hasta el último que viniste al taller?

L: Mhm.

E: ¿El primer día qué pensabas que era el humor?

L: Era de dibujos y de pintar y escribir.

E: Ajá. ¿Y el último día?

L: Supe de qué era.

E: Supiste de que era... ¿Sigue siendo de dibujos, pintar y escribir?

L: Si.

E: ¿Y algo más?

L: M-m <niega con la cabeza>.

E: ¿Y cómo te resultó a vos esta actividad de producir humor gráfico?

L: Mm... genial.

E: ¿Genial? ¡Qué bueno! ¿Por qué?

L: Porque fue entretenida.

E: Ay, fue entretenida, ¿no? Fue re entretenida. Y, bueno, te acordás que en los encuentros vimos que estaba el humor para divertir y también había otro tipo de humor, el humor serio, ¿te acordás?

L: Mhm.

E: ¿Y a vos qué te pareció trabajar el humor serio?

L: Mmmm... Bien.

E: ¿Vos estabas el día que trabajamos humor serio?

L: Mmm no, no me acuerdo.

E: Ah, a ver te cuento lo que habíamos hecho, a ver si vos estabas. Habíamos visto que el humor serio... ¿para qué servía?

L: (...)

E: Para hacer reflexionar. Y habíamos visto temas que se puede tratar con humor. Vimos la contaminación, la discriminación, la violencia de género, el maltrato animal. ¿Te acordás?

L: Si.

E: Ah, ¡habías venido! ¿Y te imaginabas que se podían tratar esos temas con humor?

L: Si.

E: ¿Sí? ¿!Ya sabías!? Ah, mirá vos. ¿Y te parece importante que exista esa clase de humor?

L: Si.

E: ¿Por qué?

L: Porque sino no lo trabajaríamos.

E: Ajá. Bueno. Mirá, en algunos encuentros trabajamos la viñeta única y en otros vimos también tiras. ¿A vos qué te gustó hacer más: viñetas únicas o tiras?

L: Tiras.

E: Tiras. ¿Por qué?

L: Porque es más... más largo.

E: Es más largo. Ajá. ¿Por eso te gustó más?

L: Si.

E: ¿Y hay alguna que te haya resultado más desafiante hacer?

L: Viñetas.

E: ¿Por qué es más desafiante hacer una viñeta?

L: Porque estás en grupo y... y no podés hacer que los personajes se muevan, pero en la... ¿cómo se llama?

E: Tira.

L: ...En la tira ahí sí podés hacer como que se mueven.

E: Ah, ¡mirá qué interesante lo que me estás contando! Bueno, ésta era en grupo, pero uno puede hacer una viñeta solo también...

L: Mhm.

E: Pero vos me estás diciendo entonces que acá <en la tira>, vos podés hacer que los personajes se muevan, como ésta que hiciste acá. Claro, dibujarlo en distintas posiciones y todo, y acá es estático...

L: Si.

E: ¡Qué interesante lo que me decís! Mirá que bien. Y viste que vos usaste también en tus producciones lenguaje escrito y dibujos.

L: Si. <Muestra signos de cansancio, mira por la ventana a los chicos que estaban jugando en el patio>.

E: ¿Y cómo te resultó esto de hacer humor con dibujos y con lenguaje escrito?

L: Mmmm... difícil.

E: ¿Es difícil? ¿Qué tiene de difícil?

L: Pooooor... (silencio).

E: Me re interesa saber por qué resulta difícil.

L: ¡Ah! Porque tenés que escribirlo y hacer el globito.

E: Claro...

L: O en la nube.

E: ¿Y si no existieran todas estas cosas?

L: Mmm... no podrían hablar.

E: ¡No podrían hablar los personajes! ¿no? Ajá. Bueno, últimas preguntas... Viste que en la mayoría de los encuentros trabajamos en grupo, ¿no?

L: Si.

Entrevista final a Silvana (S)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?

S: Está muy buenísimo porque es como una forma de expresarse a través de un dibujo. Todo lo que sentís, o si querés hacer como... saber lo que vos pensás de algo o alguien. Eso es lo que más me gustó del taller.

E: Ajá. Eso es lo que más te gustó. ¿Y por qué es lo que más te gustó?

S: Porque es como que le transmitís al otro lo que está bien o mal para vos.

E: Mhm. Si otro chico de Kumen Ruka te dijera que no tiene ni idea de lo que hacen en el taller, ni qué se aprende, ni qué se hace, ¿qué le contarías?

S: Que es algo para hacer reír a otro, que se usa dibujo, viñeta, todo eso. Es como que le estás leyendo pero además de estar leyendo al otro, le estás dibujando, como transmitiendo lo mismo, pero en dibujo.

E: Ajá. ¿Hay algo del taller que rescates especialmente?

S: Si, los trabajos en grupo. Porque se juntan varias ideas y queda en una sola.

E: Interesante, ¿no? ¿Y hay algo que te haya gustado menos?

S: Mm... no, me gustó todo.

E: Bueno. ¿Te parece que en este taller aprendiste?

S: Sí. A mí me costaba mucho expresarme y ahora como que en el taller me expreso más, a través del dibujo.

E: ¿Y qué más fuiste aprendiendo durante el taller?

S: A hacer mejor los cuerpos, ayudar con los cartelitos, los escenarios, todo eso.

E: Ajá. ¿Y cómo lo fuiste aprendiendo?

S: En cada clase iba rescatando lo que más me gustaba de cada una y en mi casa iba y lo hacía.

E: ¿En tu casa? ¿En serio? ¿Practicabas?

S: Sí.

E: Ay, ¡qué copado! Bueno vamos a mirar juntas algunas producciones...

<Coloco frente a Silvana su primera producción individual, y la última final>

¿Notás algún cambio entre las dos producciones?

S: Sí, como que en ésta era puro garabato y lo hice sin saber mucho <la primera>, y en ésta como que ya usé, complementé todo lo que ya sabía en el último dibujo.

E: Ajá, por ejemplo ¿con qué?

S: Los... ¿cómo se llama? <señala en la producción>

E: ¿Los carteles o los cartuchos?

S: Los carteles.

E: ¿Estos qué son? Estos son cartuchos, ¿no? Está hablando... Ah, los hiciste cuadrados, mirá. O sea, son globos de diálogo...

S: También a hacer los sonidos escritos.

E: Ajá, las onomatopeyas.

S: Eso.

E: Ah, mirá, usaste ideogramas también acá.

S: Sí.

E: Ajá. Y sobre las motivaciones que tenías cuando hiciste este y cuando hiciste este otro, ¿hay algún cambio?

S: Sí, porque no sabía muy bien de qué se trataba el taller, entonces hice la frase que más me gustaba. Y en éste me motivé más en lo que ya había visto todo. Humor serio y todo eso.

E: Ajá. Y éste, ¿qué tipo de humor sería para vos? <señalo la última producción, creo>

S: No, éste no es humor serio, es humor... es gracioso.

E: Es cómico.

S: Es cómico.

E: ¿Y por qué te parece que hubieron estos cambios que nombrás?

S: Porque en la primera no sabía mucho. No... no entendía mucho y en la última ya estaba como más canchera, digamos.

E: Ajá. Bueno, vos viniste casi todos los encuentros.

S: Sí.

E: Si tuvieras que contarle a tu mamá, tu papá o un amigo qué es el humor gráfico...

S: Es, e... que a través del humor gráfico se puede hacer reír, hacer recapacitar o mostrar algo que vos quieras decirle a todos, a través de un dibujo.

E: Y antes de venir al taller, ¿vos pensabas lo mismo sobre el humor gráfico?

S: No, pensé que era... que había sólo un tipo de humor, el humor cómico nomás, no sabía mucho del humor serio.

E: ¿Y cómo te resultó esta actividad de producir humor en el taller, en general?

S: Me gustó porque además nos mostraban ejemplos y te hacían reír, como que con eso ya tenías una idea de tu próximo dibujo.

E: ¿Ahí se te iba ocurriendo?

S: Sí.

E: Ajá. ¿Y qué consejo le darías a alguien que está por hacer humor gráfico por primera vez?

S: Que haga lo que él siente que haga y a través del tiempo va a ver sus errores o lo que hizo mal o lo que hizo bien.

E: Ajá, ¡bárbaro! Y, bueno, esto que vos nombrabas recién, que en los encuentros vimos distintos tipos de humor, como éste para hacer reír y también estaba el humor serio, ¿no? ¿Qué te pareció trabajar el humor serio?

S: Está bueno porque es una manera de hacer recapacitar a todos, pero siempre por ahí en chiste.

E: Ajá. Y viste los temas que habíamos abordado... ¿Te esperabas que se puedan abordar esos temas a través del humor?

S: No, no tenía ni idea.
 E: ¿Y te parece importante que exista el humor serio?
 S: Sí, porque hay gente que es seria, pero también hay que hacerlos reír y todo eso.
 E: Ajá. Bueno, viste que en el taller trabajamos tiras y viñetas únicas. ¿Te acordás?
 S: Sí.
 E: Bueno, ¿hay alguna de las dos (tiras o viñetas) que te haya gustado más hacer?
 S: Tiras, porque en los diferentes cuadros podías acercarte, o mirar desde diferentes lados al personaje.
 E: Ajá. ¿Y en la viñeta única se puede hacer eso?
 S: También, pero sería en una sola.
 E: Ajá. ¿Y hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer?
 S: La tira cómica, también. Porque tenés que hacer el mismo escenario y tratar de hacer el mismo personaje.
 E: Ajá. Y te acordás que en los talleres insistimos en que en el humor gráfico se pueden usar dibujos y lenguaje escrito... ¿A vos cómo te resultó esto de crear humor utilizando dibujos y lenguaje escrito?
 S: Me gustó porque es como que le das vida al personaje a través de lo que escribís.
 E: Ajá. ¿Y te parece que usaste uno más que el otro? Digo, dibujo o escritura...
 S: Dibujo.
 E: ¿Por qué será que lo habrás usado más... o para qué?
 S: No sé, porque capaz a veces no se me ocurría qué podían decir. Porque capaz no complementaban los dos con el escenario o el lugar donde estaban situados.
 E: Ah... se te ocurría primero capaz el dibujo y después algo con el lenguaje escrito...
 S: Sí.
 E: ¿Y te gustaría empezar a usar más la escritura, el otro lenguaje?
 S: Sí.
 E: Y cómo... ¿para qué lo harías?
 S: Como para resaltar algo que quieras que diga el personaje que esté muy bueno, ya que aunque sea serio, sea cómico.
 ...
 E: Bueno Sabri, ¿qué te pareció la duración de este taller?
 S: Fue muy cortito.
 E: ¿Sí? ¿Cortito?
 S: Porque está bueno expresarse, también. Porque hay personas que no saben cómo expresarse y lo hacen a través de dibujos, poemas, todo eso.
 E: Y si más adelante tuvieses la oportunidad de anotarte en un taller de humor gráfico, ¿te anotarías?
 S: Sí. Me gustó mucho.
 E: ¿Y qué te gustaría aprender o seguir aprendiendo?
 S: Más a hacer los personajes mejor. O sea, ir haciendo de a poco, los pasos y todo eso.
 E: Ah, algo más con el dibujo.
 S: Sí.

Entrevista final Emilio (X)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?
 X: Muy lindo.
 E: ¿Por qué?
 X: Porque a mí me gustan estas cosas de dibujo y esas cosas.
 E: Ajá... Y si otro chico te dijera que no tiene ni idea de cómo es el taller de humor gráfico que hicimos, qué se hace, qué se aprende... ¿cómo le explicarías vos con tus palabras?
 X: Eh... no sé. (Ríe).
 E: Bueno, pensá un poquito.
 X: Eemm...
 E: "Che, Edu, qué hacen en ese taller de humor gráfico, qué se aprende, qué hacen ahí?"
 X: Aprendemos a hacer historietas, aprendemos a dibujar, a... a... ¿cómo se llama esto? Me olvidé el nombre.
 E: ¿Qué?
 X: Nos enseñan sobre los diálogos y no me acuerdo qué más.
 E: ¿Qué es lo que te olvidaste? los globos y eso, los recursos del humor? Globos de diálogo... ¿eso?

X: Si.

E: Bueno, ahora conversando acerca de vos, Emilio, cómo viviste este taller. ¿Qué es lo que rescatás de este taller especialmente?

X: Emmm... ¿cómo?

E: Lo que te parece más importante del taller. Pasó mucho tiempo, pero tuvimos un montón de encuentros en los que estuvimos viendo distintos temas, ¿te acordas? Autores, recursos, formas, tipos de humor... ¿te acordás?

X: Si! Los tipos de humor, me agarré más a ellos, a los tipos de humor. Porque está humor serio, humor...

E: El cómico...

X: El cómico.

E: ¿Y qué es lo que más te gustó del taller?

X: Compartir con amigos.

E: ¡Compartir con amigos! Ajá, ¿y por qué te gustó tanto compartir con amigos?

X: Porque como soy muy nuevo acá, no tengo tantos amigos, sólo tengo compañeros.

E: ¿Cuándo empezaste vos a venir a Kumen Ruka?

X: Hace un mes.

E: ¿Un mes? No... Apenas empezamos el taller entonces... Nosotras empezamos el taller a fines de Mayo.

¿Y ahí habías empezado vos a venir?

X: Si.

E: Ah, ¡Eras re nuevito! ¿Y te hiciste amigos en todo este tiempo?

X: Si, ahí sí me pude hacer amigos.

E: Che, ¡qué bueno! ¿Y hay algo del taller que te haya gustado menos?

X: No.

E: ¿No? ¿Nada, nada?

X: No.

E: ¿Y te parece que en este taller aprendiste?

X: Si, porque me ayuda mucho en plástica.

E: ¿Te ayuda mucho en plástica? ¿En qué por ejemplo?

X: Porque a veces hacemos el tema de los globos y dibujos y esas cosas, y me está re ayudando.

E: ¡Qué bueno! ¿Y te acordás alguna de las cosas que aprendiste en el taller, que te hayan parecido importantes o que te hayan gustado?

X: No...

E: ... Que fuiste aprendiendo en el taller...

X: Aprendí sobre todo el humor serio y humor cómico y esas cosas.

E: Y los globos que me decías recién también...

X: Si.

E: ¿Y algo más?

X: Cartuchos, cambios de rol y esas cosas.

E: Ajá. Bueno mirá, acá traje todas las producciones, vamos a buscar las tuyas (...)

<Buscamos la primera en la que participó con Tomás y Luis y la última individual>.

E: ¿Y vos notás algún cambio en estas producciones, en la que hiciste el primer día y el último?

X: Eemm (mira ambas). Si, porque éste tiene cartucho y éste no.

E: Ah, el uso de cartuchos...ajá...

X: Ah, y acá en vez de globito hubiésemos usado el de pensamiento *<señala la grupal>*.

E: Ah, mirá vos...

X: Eee... No me acuerdo qué más. Eee... ¿Esta fue el día de viñeta única? *<señala la grupal>*

E: Si, ese fue el día de viñeta única y en esta hiciste tira porque vos elegiste.

X: Si.

E: ¿Y respecto de cuán entendibles son, te parece que hay algún cambio?

X: No.

E: No, Mhm... ¿Y por qué te parece que hay estos cambios que mencionaste del cartucho, de que hubiesen usado globo de pensamiento ahí...?

X: ¿Cómo?

E: ¿Por qué puede ser que hayan esas diferencias entre estas dos?

X: Sigo sin entender la pregunta.

E: Claro, ¿Por qué te parece que son diferentes estas dos, en cuanto al uso de esto que decís del globo, del cartucho...? ¿Por qué será que acá usaste cartucho y ahí usaron solamente el globo de diálogo?

X: Porque acá *<señala la primera>* no habíamos aprendido tanto como el último día.

E: Ah, mirá que interesante, acá no habían aprendido tanto como el último día...

X: Si.

E: Bueno listo esto. <retiro producciones> ¡Están todas desordenadas...!

E: Bueno, a ver... Viste que vos viniste a casi todos los encuentros, menos al primero. Si vos le tuvieras que contar a tu mamá, o a alguien, qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

X: Que... que el humor gráfico...emm... que es... sobre el tema de las... ¿cómo se llama eso? De historietas, de viñetas y todas esas cosas. Y que, ah, no sé qué más.

E: Ajá, que se trata de algo de hacer historietas, de viñetas... ¿Y qué son esas "cosas más"? ¿Qué más le dirías?

X: Eee... Que es muy interesante porque puede ayudar mucho en varias cosas.

E: Ah, ¿Y en qué puede ayudar por ejemplo?

X: Por ejemplo en plástica o en... no sé, en otra clase, cuando vas a una clase a pintar o algo así.

E: Mhm. Y sobre el humor, ¿aprendiste algo?

X: Si, el humor serio, el humor cómico.

E: Ajá... ¿Te parece que esto que entendés sobre el humor cambió desde el primer día hasta hoy?

X: Si.

E: ¿durante el taller, fue cambiando?

X: Si, porque al principio del taller estaba aprendiendo sobre los globos y esas cosas. Y ahora sé que son viñetas, cartuchos, carteles.

E: Ajá, aprendiste más sobre esas cosas. ¿Y sobre lo que es el humor, el primer día pensabas lo mismo que en el último?

X: No.

E: ¿No?

X: Si, si, si, si.

E: ¿Sí? El primer día pensabas qué era el humor y el último día pensabas lo mismo? ¿O cambió algo en lo que es el humor?

X: Cambió cosas. Porque al principio no sabía qué era tanto el humor, porque cuando me mostraron la hoja de firmar para que venga, pensé que era cosas de chiste y esas cosas. Y al final no, era de dibujar y esas cosas, lo que a mí más me gusta.

E: Ah, vos pensabas que eran de chistes de...

X: Humor.

E: Ah, ¿pero de chistes que se contaban nomás, que no tenían que ver con dibujar...?

X: No.

E: Ah, mirá vos. Mirá qué bueno. ¿Y a vos cómo te resultó entonces esto de llegar al taller y resulta que había que producir humor gráfico?

X: ¿El primer día?

E: Si, y todo el taller. ¿Qué te pareció esto de hacer humor gráfico?

X: A mí me gustó mucho porque a mí siempre me gustó dibujar. Yo tengo un cuaderno ahí, si quiere se lo traigo, porque yo les iba a mostrar un cuaderno a ustedes que me olvidé de mostrarles. Tenía un montón de dibujos.

E: Me encantaría que me lo muestres. Buenísimo, ahora me lo mostrás, o si querés mañana. Dale. Y ahí dibujás... ¿Dibujás haciendo humor gráfico o dibujos que no son de humor gráfico?

X: No, dibujos así simples, o sea, hago cualquier cosa, no de humor gráfico.

E: Ajá. ¿Y eso desde cuando lo hacés?

X: Desde el primer día de humor gráfico, a la tarde cuando fui a mi casa bajé una imagen y la copié así con mi Tablet y me empezó a gustar dibujar y todas esas cosas de humor gráfico y ahora tengo hojas para mostrar.

E: ¡Qué copado! ¿Y vas a seguir?

X: Si.

E: Ah, ¡me encanta! Bueno, para los encuentros, vimos que podíamos hacer humor que era para divertir y también vimos que estaba el humor...

X: Para reflexionar.

E: Para reflexionar. El humor serio. ¿Y a vos qué te pareció esto del humor serio?

X: Me pareció muy lindo porque ahora puedo reflexionar de las cosas que están bien o mal.

E: Ajá... ¿A través del humor?

X: Si.

E: ¿Y vos te esperabas que se podían abordar esos temas difíciles por ahí, como los que vimos en el taller a través del humor? ¿Te esperabas que podía pasar eso con el humor?

X: No.

E: ¿No? ¿Por qué?

X: Mmm... no sé.

E: No te imaginabas... ¿Te acordás los temas que vimos el día de humor serio? Eran... ¿Cuáles eran? ... La contaminación era uno...

X: Ah, sí, esos carteles que decían... que decían el que tenía un cartel que decía "no maltratar al perro" y a la vez lo estaba maltratando.

E: O sea, el maltrato animal vimos, maltrato de género, o violencia de género, discriminación... vimos un montón. ¿Y vos antes te imaginabas que se podían abordar esos temas a través del humor?

X: No.

E: El humor era solamente para divertirse... ¿Algo así?

X: Sí, eso es lo que entendía al principio. Luego ahora me doy cuenta que algunos temas son para reflexionar, otros para divertirse.

E: ¿Y te parece importante que exista el humor serio?

X: Sí, porque podés reflexionar sobre los temas mal que hacés.

E: Bueno, algunas preguntitas más... Viste que en los talleres trabajábamos tiras y viñetas únicas, ¿te acordás?

X: Sí.

E: Bueno, ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer?

X: Viñeta única.

E: ¿Por qué te gustó más?

X: Porque... emmm... no... tenés que... tenés que hacer más cosas. O sea, porque en éste <señala viñeta única> tenés que entenderlo de una porque no podés entenderlo en diferentes partes. Y en esta sí <señala tira>, acá está todo completo.

E: Ahí está todo completo... ¿Y entonces qué implica tener que hacerlo de una? ¿A qué tenés que prestar atención antes de hacerla?

X: Tenés que expresar bien los temas que está hablando.

E: Ajá. Tenés que expresar bien los temas que está hablando. Ajá. ¿Y hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer?

X: Sí, las tiras.

E: ¿Y por qué más desafiante?

X: Porque es como un poquito más difícil hacerle todas las partes.

E: ¿Difícil en qué sentido?

X: Mmm... en el... No sé.

E: ¿Difícil hacerla porque tenés que dibujar mucho, o difícil para pensar las partes que van?

X: Pensar las partes que van.

E: O sea, te gustó esta, que es más difícil. No, te gustó más hacer la viñeta única pero es más desafiante hacer la tira. ¿Es así?

X: Sí.

E: Ah mirá, ¡qué interesante! Y viste que usamos dibujos, y también usamos lenguaje escrito (en globos, cartuchos, todo eso)...

X: Sí.

E: Emm... ¿Y a vos cómo te resulta esto de dibujar y escribir para hacer humor?

X: ¿Cómo: cómo me resulta?

E: Claro, mmm... ¿Te resulta fácil por ejemplo pensar en incorporar las palabras al dibujo...?

X: Sí.

E: ¿... O preferirías o te resulta más fácil expresarlo sólo con palabras o sólo con dibujos?>

X: No, me resulta más fácil el... ay...

E: ¿Las dos cosas?

X: Sí. Viste esta que al principio con Tobi y con Luis al principio esta no la entendíamos muy bien. Y luego como este tiene silla chiquita y este tiene grande, no lo deja ver, no lo deja tapar y así tiene, no puede ser...

E: Claro, le da sentido. Esta silla dibujada así le da sentido a esto...

X: Sí.

E: Ajá. Está re bueno cómo lo lograron acá. Está buenísimo.

Entrevista final Milena (M)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?

M: Eh, no sé, estuvo bueno, Prefería estar en el taller y no me aburría tanto, porque en mi casa me aburro mucho. Estaba bueno el taller igual.

E: ¿Qué es lo que te gustó del taller especialmente?

M: Cuando empezamos a dibujar eso de las tiras, eso del humor negro que era... no, no era eso, era que tenía... era que vos dibujabas algo y con la gracia también tratabas de decir otra cosa. Ponele, lo que había dibujado yo, una de un oso polar que decía "ayuda", que se estaba derritiendo.

E: ¿Al humor serio te referís?

M: Sí, eso!

E: ¿Eso es lo que más te gustó?

M: Sí.

E: ¿Y por qué te gustó tanto?

M: Y no sé por que.... Porque está bueno, me gusta nomás.

E: ¿Hay algo que te haya gustado menos del taller?

M: Em, no.

E: ¿No? Bueno... Y si otro chico te dijera que no tiene ni idea de cómo es el taller de humor gráfico que hicimos, qué se hace, qué se aprende... ¿cómo le explicarías vos con tus palabras?

M: Ay, yo se lo dije a muchos chicos, pero, no sé, le decís que venís a aprender sobre las tiras cómicas. Cómicas no... de humor, y que te enseñan a veces también a dibujar, todo eso.

E: Ajá. Bueno ¿y te parece que en este taller aprendiste?

M: Sí.

E: ¿Sí? ¿Qué aprendiste?

M: Dibujé un poco mejor, porque antes no dibujaba. Con los libros que había y todo eso.

E: Ah, los libros te sirvieron para...

M: Dibujar mejor, porque antes dibujaba el palito nomás.

E: ¿Y algo más?

M: Eh, y no, y a hacer las tiras esas porque... no sé.

E: A hacer las tiras, ¿a cuáles te referís: a las tiras de humor serio o al formato tira cómica?

M: Al formato de la tira.

E: Porque también estaban las viñetas únicas.

M: Sí.

E: ¿Y cómo fuiste aprendiendo?

M: Eh, ay pará, haceme otra vez la pregunta.

E: Es rara la pregunta... ¿Cómo fuiste aprendiendo todas las cosas que aprendiste?

M: Y, no sé porque había, a veces aprendía cosas y cuando me equivocaba aprendía que eso estaba bien o que estaba mal.

E: Ajá, ¿Y a partir de qué? ¿Cómo te dabas cuenta o con qué? ¿Qué te ayudaba a aprender?

M: A mirar, yo miraba los trabajos de otros compañeros y ahí me daba cuenta de lo que estaba haciendo bien y lo que estaba haciendo mal.

E: ¿Por ejemplo qué?

M: Por ejemplo, cuando estaba haciendo las viñetas, yo quería hacer un montón, porque no sabía cómo explicarlo en tan poquitas viñetas y después me fijaba en otros compañeros cómo lo hacían, y tomaba de referencia lo que hacían ellos.

E: Ajá. Qué bueno. Bueno, yo acá traje (*vemos la primera y última producción individual*).

Mirando las dos, ésta del primer taller y ésta del último, ¿notás cambios?

M: Sí, acá está dibujado así como... mirá. Acá lo dibujé mejor.

E: A ver, acá en la primera, ¿Cómo está dibujado me decís?

M: No sé, lo dibujé mal. No es que lo dibujé mal sino que lo dibujé así nomás como que dibujé a la persona la remera cuadrada así toda...

E: Ajá. ¿Y acá qué cambios ves? (Señalo última producción)

M: Y acá como que empecé a dibujar como más los dibujitos así, como más forma.

E: ¿Con más forma los personajes?

M: Sí.

E: Ajá, ¿y en los recursos del humor que usaste por ejemplo? ¿Notás algún cambio?

M: Acá lo pinté y en esto no.

E: Ajá, acá pintaste y en este no... ¿Y en cuanto a las motivaciones que tuviste para hacerlos, entre uno y otro?

M: Este lo hice sola, así, no tenía mucha idea y me gustó el dibujo y lo hice nomás, me lo imaginé. Y bueno el otro, ya habían dado las imágenes que nos mostraban y todo eso. De cambio de roles, ese.

E: Claro, inversión de roles, ¡Qué memoria! Y respecto de cuán entendible resulta para el lector uno y otro, ¿Qué te parece?

M: Con, cual...

E: Un lector, ¿Cuál entendería mejor?

M: Éste (señala última producción).

E: ¿Y por qué?

M: Y porque te das cuenta que... te da gracia porque da gracia, porque es distinto, el perro está paseando a los nenes.

(Interrumpen la entrevista para hacernos una pregunta)

E: ¿Cómo dijiste?

M: Que acá te das cuenta. O sea, acá no da gracia, esto es un dibujo nomás (señala primera producción). En cambio acá sí, porque cambian los roles. El perro pasea a los nenes, en vez de que los nenes paseen al perro.

E: Bueno, viste que vos viniste desde el principio al taller. Si vos le tuvieras que contar a tu mamá, después de haber participado en todo el taller, qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

M: Son dibujos, o sea, vos hacés dibujos... Bueno yo te digo como le diría a mi mamá.

E: Si, claro.

M: Que hacés dibujos que tienen como un humor que hacen reír a las demás personas. Si, eso.

E: Ajá. ¿Y te parece que esto entendés sobre el humor, que me estás diciendo, cambió desde el primer día hasta el último del taller?

M: Si, porque antes ni idea lo que era el humor gráfico.

E: Ajá, cuando empezó el taller, ¿Qué te imaginabas que era?

M: ¡No sabía! Nunca había escuchado de humor gráfico ni nada.

E: Nunca habías escuchado, o sea que fuiste al taller si saber absolutamente...

M: Si.

E: Ajá. ¿Y cómo te resultó esta actividad de inventar humor gráfico?

M: No sé, está bueno, porque aprendés a hacer cosas que en otras partes no aprenderíamos. Ponele, a dibujar, a hacer dibujos graciosos y eso.

E: Ajá, ¿Y qué consejos le darías a alguien que va a hacer humor gráfico por primera vez?

M: Emmm, ay, esperá. No, no doy consejos. Y, no sé, que los disfrute porque está muy bueno aprender a hacer humor gráfico.

E: Bueno. Bueno, viste que recién dijiste algo, porque durante los encuentros vimos que había humor para divertir, y también había humor serio ¿Cómo te resultó esto de trabajar el humor serio?

M: Y no sé, está bueno porque el humor serio es para avisarle a otras personas lo que está pasando o no lo que no.

E: ¿Lo que está pasando o lo que no, dijiste?

M: Si.

E: Ajá.

M: O sea, por ejemplo lo del animal, que hay personas que no se dan cuenta que por las cosas que hacen están perjudicando ponele a la naturaleza.

E: Ajá. ¿Y vos te esperabas que se podían temas así a través del humor?

M: No.

E: ¿Te acordás los temas que vimos?

M: Era de, o sea los temas que fue la tira, bueno estuvo el humor serio, después el cambio de roles...

E: Esos eran los recursos del humor.

M: Ajá.

E: ¿Te acordás otros recursos igual?

M: Em, ¿como los que son en cosas?

E: No, igual yo te preguntaba sobre los temas de humor serio. Vimos la contaminación..

M: Ahhh, los de contaminación, los de política.

E: Si, de política vimos uno...

M: Cuando maltratan animales, violencia de género.

E: Ajá, violencia de género, vimos uno o dos... ¿Y te parece importante que exista es clase de humor, humor serio?

M: Eh, si, porque le hace ver a la gente cosas. Le hace mostrar a la gente cosas de lo que hacen o lo que está pasando.

E: Mhm. Bueno. Hablando un poquito sobre... Viste que vimos tiras y viñetas únicas.
M: Si.
E: ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer?
M: La viñeta. ¡No! La tira.
E: La tira. ¿Por qué?
M: Porque, no sé, porque lo podés explicar mejor en la tira. Porque podés ir pasando lo que se hace. En cambio en la viñeta con un dibujo tenés que explicar todo lo que está pasando en una sola. Es más difícil.
E: Ah, es más difícil. ¿Y hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer?
M: La del... la viñeta única.
E: ¿Por qué? ¿Qué tiene de desafiante?
M: Porque era difícil de mostrar en un dibujo solo lo que yo quería poner. Porque por ahí yo quería mostrar algo y no se podía solamente hacerla en una y me las tenía que ingeniar para ponerla en una sola viñeta.
E: Ajá. Bueno, y también vimos que en el humor gráfico, no sé si te acordás, vimos que en el humor gráfico usamos dibujos, y también usamos palabras, lenguaje escrito. Como acá que usaste etiquetas y globos.
M: Si.
E: ¿Y a vos cómo te resultó esto de integrar dibujos con lenguaje escrito?
M: Es mejor, o sea, está bueno combinar los dos porque ayuda a que sea más entendible, que entienda más lo de... combinarlos que estar separados igual.
E: Ajá... mirá qué bueno, ayuda tenerlos combinados. ¿Y te parece que usaste uno más que otro?
M: Eh, el dibujo.
E: ¿El dibujo? ¿Y por qué puede haber sido?
M: Porque, o sea, en el dibujo, no sé, yo utilicé más los dibujos, no escribía tanto. A veces cuando no se entendía muy bien el dibujo, sí ponía.
E: Ah, o sea que la escritura a veces servía para poder hacer entender mejor el dibujo...
M: Si.
E: Ajá. ¿Y te gustaría usar por ahí más la escritura?
M: Eh, no. O sea, no, me gusta más cómo queda con dibujo, le da más gracia ver a los personajes ahí.

Entrevista final Natalia (N)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?
N: Bien.
E: Ajá... Y si otro chico te dijera que no tiene ni idea de cómo es el taller de humor gráfico que hicimos, qué se hace, qué se aprende... ¿cómo le explicarías vos con tus palabras?
N: No sé.
E: A ver, si viene un chico, un vecino, o un hermano, ¿tenés hermanos vos?
N: Si, dos varones y una nena.
E: Bueno, si viene uno de tus hermanos más grandes...
N: Dante, que tiene 5.
E: Dante, viene y te pregunta: Natalia, ¿Qué hacen en ese taller de humor? ¿Qué aprenden? ¿Qué hacen ahí? ¿Qué le dirías?
N: Yo le diría que vamos a aprender a dib... a hacer cosas y a escribir bien.
E: Ajá, ¿y a dibujar ibas a decir?
N: Si.
E: En el taller de humor gráfico... Mhm... y ¿algo más le contarías para que entienda mejor?
N: Que son como gente que hace todo al revés.
E: ¿Gente que hace todo al revés? ¿Cómo es eso?
N: Porque cuando yo dibujo es todo al revés. En vez de lo que sí ocurre. Por ejemplo, en vez de que el dibujo, mitad canguro-mitad oso, en vez de que sea un oso, era mitad canguro.
E: Claro, cosas que no son en realidad.
N: Una vez en la casa de mi abuela quise hacer ese dibujo y me salió un oso.
E: ¿Te salió un oso completo?
N: Si (ríe).
E: ¿Y por qué te salió un oso completo ahí?
N: Porque no hice todo como que tuviera barba el oso.
E: Ajá.
N: Hice eso pero me salió un oso.

E: Bueno. Y de todo el taller que hicimos, ¿Hay algo que vos rescatás especialmente?

N: ¿Cómo?

E: Algo que destagues, que te haya gustado mucho...

N: El taller de... que nosotros podíamos hacer un dibujo solos.

E: Cuando podía dibujas solos, ¿Eso te gustó?

N: Que podíamos hacer cualquier dibujo que queramos.

E: Ajá, de cualquier tema. ¿Y por qué te gustó eso?

N: Porque podíamos hacer cualquier dibujo.

E: Ajá. ¿Y hay algo del taller que te haya gustado menos?

N: No.

E: ¿No? ¿Nada?

N: No.

E: ¿Todo te gustó? Ajá, ¿y te parece que en este taller aprendiste?

N: Sí, porque aprendí a hacer cosas que yo nunca hice.

E: Ajá, ¿como cuáles?

N: Como... ¿a ver? (mira la carpeta).

E: ¿Querés que veamos la carpeta?

N: Sí. Vamos a ver. (vemos juntas la carpeta) (Señala). El sol, el árbol, esto... todo!

E: A ver, ¿qué cosas especiales de las que aprendiste me querías mostrar?

N: Todo. Porque a mi no me sale muy bien el sol y... acá salió. Pero a mi no me salió, lo dibujaron las chicas grandes.

E: ¿Y por qué te parece que aprendiste ahí?

N: Porque yo intenté el sol en mi casa cuando estaba dibujando algo y me salió el sol.

E: Ahhh... ¿Después de haber participado este día?

N: (Asiente). Y un día hice trampa.

E: ¿Cómo?

N: Porque usé una tapa, no una cinta media chica la usé, hice el círculo y después pinté adentro amarillo e hice las rayitas.

E: ¿Y por qué eso es hacer trampa?

N: Mmm. Porque te sale más bien el sol, no lo dibujás vos.

E: Mmm, pero te ayudás con una cinta. ¿Y quien dijo que eso no se puede hacer?

N: Si... (sonríe)

E: Y qué más entonces aprendiste? ¿Ibas a ver otras cosas en estos dibujos?

N: A ver, vamos a ver. El auto no se ve (señala producción del taxi).

E: Ahh, bueno el otro día una de las chicas lo remarcó, después te muestro cómo quedó.

N: Este me gustó, el de las caras.

E: El día que practicaste las caras!

N: Creo que fue el primer día.

E: Si, o el segundo...

N: Que hice las caras. La cara que más fue difícil fue esta.

E: La de furioso.

N: Y ésta. Que me salió más o menos. Pero la que más me gustó fue esta, esta y esta.

E: Si, están buenísimas. ¿Y ahí qué es lo que te parece que aprendiste?

N: A dibujar las caras.

E: Ajá.

N: Y a escribir más bien. Esta me salió más bien. Esta letra.

E: ¿Y hay algo más que hayas ido aprendiendo en el taller, o que te acuerdes si no lo ves en los dibujos?

N: Este me gustó (hojea sus producciones). Este fue difícil, tengo que terminar de pintarlo.

E: ¿Por qué te resultó difícil ese?

N: Porque en uno me salió mal.

E: (Camping). Ah, ese... ¿Querés ver alguno más?

N: Este fue el último.

E: Claro, a mi me interesa saber qué te llevas, las cosas que aprendiste.

N: Este me salió más mal porque ahí no había hecho las rayitas.

E: Bueno me contaste que aprendiste a dibujar soles, pero mirá qué lindo lo habías dibujado a este que era del primer día? Soles, me contaste uno que te fue difícil, el árbol, y qué otras cosas más aprendiste me dijiste? Las caras...

N: Y a escribir bien.

E: ¿Y cómo es eso de escribir bien, me contás?

N: Porque... a ver en cuál está... El de las caras... acá abajo. ¿Qué era?

E: Me dijiste que aprendiste a escribir bien...

N: Porque en la escuela escribo medio mal. Porque en la escuela escribo más mal estas letras sino. Como que la seño escribe re rápido en el pizarrón y yo no alcanzo a escribir porque escribo así nomás.

E: ¿Y entonces por qué decís que en este taller aprendiste a escribir bien, mejor?

N: Porque en este fue más tranquilo. En la escuela no es tan tranquilo.

E: ¿Ah no? ¿Porque van muy rápido, por eso?

N: Ajá, porque la seño escribe enseguida y dice... Como que si enseguida terminamos e hicimos apenas una letra y ya está. Terminamos. Hay que terminar.

E: Ajá.

N: Sí, es re rápida la seño.

E: Bueno, ahora vamos a mirar juntas. Esta es la del primer día, y ¿Cuál es la última?

N: La del gigante.

E: Bueno las vamos a poner enfrente tuyo. Entonces, ¿vos notás algún cambio en estas producciones, en la que hiciste el primer día y el último?

N: ¿Algún qué?

E: Algún cambio.

N: Sí. El gigante, las montañas y...

E: Pero... en las cosas de humor que usaste, en los recursos que usaste...

N: ¿Como esto?

E: Claro. ¿Cómo se llama eso?

N: ¿Globos de pregunta?

E: Globos de diálogo. Acá usaste globo y acá también.

N: Sí.

E: ¿Y hay algún otro cambio que veas?

N: El sol. Porque el sol este tiene rayitas y este tiene puntitos. Y este no tiene carita y este sí.

E: Ajá. ¿Y si pensamos en cómo se entiende cada uno?

N: Este no se ve tan bien. Este

E: ¿El personaje o lo que dice?

N: El personaje. Y lo que dice. Acá como que va de más grande a más chiquito.

E: Y en este entonces, en el último que hiciste. ¿Crees que se entiende mejor?

N: No, en este no. No se entiende muy bien.

E: Y de las cosas que estuvimos viendo en los talleres: los globos, las onomatopeyas, los carteles, los escenarios, las viñetas, todo eso. ¿Hay algún cambio que ves entre los dos?

N: Mmm. Este tiene flechitas y éste no.

E: ¿Y por qué crees que acá no había flechitas?

N: No dice nada que se tiren al lago.

E: Claro no era necesario.

N: Y en vez de que haya nieve, hay lago, y este dice que hay mucha nieve. Y es lago. Se equivocó ahí.

E: Bueno, pero hay nieve acá en las puntitas de las montañas.

N: Sí. Se tira, se hace wooop!

E: Bueno, a ver, seguimos... Viste que vos viniste a casi todos los encuentros.

N: Sí, nunca falté.

E: No faltaste. Si vos le tuvieras que contar a tu mamá, o a alguien, qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

N: Capaz que le diría... el humor gráfico es haciendo personajes o sea, como chicos, o dibujos que hacen chistes o no.

E: O no... ajá. Dibujar personajes que hagan algún chiste o no.. Ajá. ¿Y esto entendés sobre el humor cambió desde el primer día hasta hoy?

N: Sí.

E: ¿A ver, cómo?

N: Y un día hicimos viñeta seria, y otros días otra cosa. Y ahora vamos a hacer los cosos para hacer los carteles.

E: Los carteles, de la muestra. Bueno, pero vos al principio de año, antes de venir al taller, vos sabías lo que era el humor gráfico?

N: No. Y ahora sé.

E: ¿Te acordás antes qué pensabas?

N: Pensé que era sólo para dibujar, para aprender a dibujar.

E: Y en vez ¿qué te encontraste?

N: Que era para hacer dibujos graciosos.

E: Ajá. ¿Y cómo te resultó esta actividad de inventar humor gráfico?

N: Bien.

E: ¿Por qué?

N: Porque pude hacer cosas que nunca me salieron en la vida.

E: ¿Por qué?

N: Porque el sol antes no me salía, las nubes tampoco. Yo antes las nubes las hacía así, como rulos. Y ahora... éstos me salieron mal y éstos me salieron bien.

E: Ah, y esos son del último día. Entonces vos me estás contando que entre este primer día y el último mejoraste algunas cosas de cómo dibujar...

N: Ajá. Las nubes y el sol. A las nenas siempre las dibujé así y a los varones también.

E: Y las seguiste dibujando así... mhm. ¿Y qué consejos le darías a alguien que va a hacer humor gráfico por primera vez?

N: Le diría que es para dibujar y para divertirse.

E: Ay no te escuché lo del principio...

N: Que es para dibujar y para divertirse.

E: Ajá. Bueno, viste que recién dijiste algo, porque durante los encuentros vimos que había humor para divertir, y también había humor serio ¿Y qué te pareció esto del humor serio?

N: Bien.

E: ¿Te gustó?

N: Sí. En vez de hacer humor serio yo hice todos graciosos.

E: Vos hiciste todos graciosos. Pero lo vimos igual un día.

N: Creo que fue este.

E: No, éste fue el primero. El día de humor serio...

N: Fue el del oso.

E: ¿Y vos te esperabas que se podían tratar que se podían abordar con humor temas así como los que vimos el día de humor serio? Te acordás que eran sobre discriminación, otros de violencia, hambre...

N: ¿Sabés qué? Yo vi un dibujito que le pegaba a uno y después uno se ríe y después ese chico que le pegó al otro chico, le pegó al chico que se ríe y después se va diciendo "no apruebes la violencia", y ya había golpeado al chico (ríe).

E: Y ya había sido violento él... ¿Y vos te imaginabas que se podían tratar temas serios con el humor?

N: (Niega con la cabeza).

E: ¿No? ¿Y te parece importante que exista, que se puedan tratar con humor esos temas?

N: (Asiente).

E: ¿Sí? ¿Por qué?

N: No sé.

E: Bueno, pasemos a otra cosa. Viste que en los talleres trabajábamos tiras y viñetas únicas, ¿te acordás?

N: Sí.

E: Bueno, ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer?

N: Viñeta única.

E: Viñeta única. ¿Por qué?

N: Mmmm....

E: Lo dijiste muy convenida.

N: Ajá. No sé, solo digo la viñeta única, me gustó así nomás.

E: (Hojea sus producciones) Hiciste tira, viñeta, viñeta única, esta fue grupal, acá tira... Hiciste de todo!

N: Sí.

E: Pero te gustó más hacer viñeta única, no sabemos bien por qué.

N: Sí. Aunque me resultó más difícil hacer la viñeta única.

E: ¿Ah sí? Te gustó pero te resultó más difícil hacer la viñeta única

N: Sí. Porque primero tenía que escribir y después hacer el globo, y yo hice el globo y después escribí.

E: Ah, esa parte de hacerla.

N: Pero primero hice el globo más grande así me entraban todas las palabras, pero en ésta no.

E: Ajá, ¿Y cómo te diste cuenta de eso de que me decís que primero tendrías que escribir y después que hacer el globo?

N: Porque cuando escribís primero, ahí sabés el tamaño del globo.

E: Ahhh, mirá lo que aprendiste?! Es re importante eso!

N: Sí, porque si escribís apenas acá y acá y después el globo.

E: ¿Y hay alguna de las dos entre tiras y viñetas, que te haya resultado más desafiante hacer?

N: Mmm, no sé cuál. Yo digo cosas así nomás.

E: No, decís cosas muy interesantes, Natalia! Bueno y te acordás que también vimos que en el humor gráfico usamos dibujos, y también usamos palabras, lenguaje escrito (en globos, carteles, cartuchos, onomatopeyas)...

N: Si.

E: ¿Y a vos cómo te resulta esto de integrar las palabras con los dibujos?

N: Emmm, no sé. Siempre digo no sé.

E: Bueno, lo que te salga. Yo te pregunto por tu experiencia, cómo viviste esto... Te parece que usaste por ejemplo más dibujos que palabras, o más palabras que dibujos?

N: Emmm.

E: Las podemos ver si querés (vemos juntas las producciones).

N: Vamos a separarlas un poco. ¿Te parece que usaste por ejemplo más dibujos que palabras, o más palabras que dibujos?

N: Más dibujos que palabras.

E: ¿Y por qué te parece que será eso?

N: Acá usé lo mismo. Más dibujos y más palabras. Acá usé más dibujos que palabras. Y acá más dibujos que palabras, más dibujos que palabras, más dibujos que palabras.

E: En casi todas más dibujos que palabras, ¿y por qué será eso?

N: Porque cuando dibujás esto, esto y después escribís las palabras.

E: Primero dibujás y después...

N: Después escribís las palabras, porque hay más dibujos.

E: Ajá. Y a vos cuando se te ocurrían estas ideas, se te ocurría... cómo era que se te ocurría?

N: No sé. Se me ocurría así nomás. Se me ocurría hacer el sol, y eso.

Entrevista final Sofía (S)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en el taller?

S: Bien, me gustó mucho.

E: ¿Sí? ¿Qué es lo que más te gustó?

S: Hacer las viñetas <señala las producciones que están a un costado>.

E: ¿Los cuadritos, o las tiras o todo?

S: Sí, todo.

E: ¿Y por qué te gustó tanto eso?

S: Porque podíamos entendernos así en grupo, eee... hacer dibujos y todo eso.

E: Entendernos en grupo.

S: Si.

E: Ajá. Te gustó eso de...

S: De integrarnos más.

E: Ajá, no sólo lo de dibujar sino hacerlo en grupo.

S: Si.

E: Ajá. ¿Y hay algo que te haya gustado menos?

S: No.

E: Ajá. Y si otro chico te dijera que no tiene idea de qué es el taller, ni qué se hace, ni qué se aprende, ¿vos cómo le explicarías con tus palabras?

S: (Ríe) E... no.... Pero (ríe)... No, pero, o sea, para hacer una viñeta tenés que hacer tiras y de ahí, haciendo como algo humorístico o algo para reflexionar, algo así.

E: Ajá, le contarías que el taller se trata de hacer esas cosas. ¿Y algo más le contarías?

S: Ee...

E: Si se quiere anotar el año que viene, por ejemplo...

S: Eee... que te enseñan a ¿cómo se llama? A dibujar las caras así como triste y enojado, algo así. No sé qué más.

E: Bueno. ¿Y te parece que en este taller aprendiste?

S: Si.

E: ¿Sí? ¿Y qué fuiste aprendiendo?

S: Eeee... Así, trabajo... entendernos en grupo, dibujar las caras así cuando estás enojado o triste, hacer algo para reflexionar. O también hacer cosas con el final inesperado, o así como algo no tan cotidianamente, eso.

E: Ah, no entendí lo último de "no tan cotidianamente".

S: Porque viste en el último dibujo que yo hice habíamos puesto un lápiz y una goma.

E: Si...

S: En vez de personajes así de personas.

E: Ahhh... ¿y qué sería lo cotidiano?

S: Siempre dibujar personas así y todo.

E: Ahh... usar eso de la personificación, que no era tan común, no estabas acostumbrada a hacer así.

S: Si.

E: ¿Y cómo fuiste aprendiendo todo eso en el taller?

S: Iba mirando las imágenes o los libritos que nos daban.

E: Las imágenes, ¿cuáles?

S: Las que siempre pasaban así en el coso.

E: En la pared, en el proyector.

S: Si.

E: Bueno, vamos a ver juntas las producciones.

<presento la producción individual inicial y la anteúltima grupal, que no habían terminado>.

E: Entonces tenemos la que hiciste al principio del taller, y ésta casi al final. ¿Notás algún cambio en estas dos producciones?

S: Si... Porque acá solamente dibujé un paisaje sin nada, y acá yo iba dibujando como el final inesperado.

E: Claro, el final inesperado, usaste uno de los recursos del humor.

S: Como que acá no... <señala la primera> no tenía nada de lo que había aprendido, en cambio acá si <la anteúltima>.

E: ¿Qué cosas tenías además del final inesperado?

S: Eee... dibujar el escenario...

E: Ajá, hiciste el escenario...

S: O las caritas tristes así...

E: Las expresiones...

S: Con los cartuchos.

E: Los cartuchos... ajá.

S: (...)

E: ¿Y por qué puede ser que haya habido esos cambios?

S: Por lo que iba aprendiendo más cosas.

E: Ajá. Bueno, durante los encuentros, vos estuviste en casi todos.

S: Menos en el primero, pero...

E: Pero estuviste acá, creo que faltaste un día nomás, o dos... Este último día que no estuviste...

S: Si.

E: Bueno, y si vos quisieras contarle a tu papá, a tu mamá o a algún amigo qué es el humor gráfico, ¿qué le dirías?

S: Son como caricaturas que van cambiando.

E: Son como caricaturas que van cambiando...

S: En el sentido de final inesperado, y cambio de personajes, y todo eso.

E: Ajá. ¿Y te parece que esto que vos entendés ahora por humor gráfico es diferente a lo que entendías el primer día antes de hacer el taller?

S: Si.

E: ¿Sí? ¿Es diferente? ¿Por qué?

S: Porque antes no... no sabía, ¿viste?, cuando vos decías, ¿cómo se llama esto?, que iban cambiando las caras, solamente hacía las mismas caras, algo así.

E: Ajá. ¿Y algo más sobre lo que es el humor?

S: Eee... No, solamente yo pensaba que había uno nomás de humor gráfico, pero después está el humor serio y todo eso.

E: Bueno, es parte, es un tipo de humor, ¿no?

S: Si.

E: Bueno, ¿y cómo te resultó toda esta actividad de crear, de producir humor gráfico?

S: Me gustó porque aprendí varias cosas.

E: Mhm... ¿Y qué consejo le darías a un chico que va a hacer humor gráfico por primera vez?

S: Que... que mire las revistas para las caras y que haga sus propias viñetas, ¿viste? Porque algunos la sacan de internet.

E: Ahhh... que se anime a hacer sus propias viñetas.

S: Si.

E: ¡Qué bueno eso! Y bueno, esto que decías recién, que en algunos encuentros vimos el humor que era para divertir, y en otros encuentros vimos el humor serio, ¿te acordás?

S: Si.

E: ¿Qué te pareció esto de que trabajemos sobre el humor serio?

S: Estaba bueno, porque en vez... yo igual dije que el humor serio eran así como chistes malos o no eran chistes. Y en realidad tenían algunos chistes, pero también otras cosas eran para reflexionar.

E: ¿Y te esperabas que con el humor serio se puedan abordar algunos temas como los que vimos?

S: Si, porque... ¿Viste que la palabra te dice "serio"? Y había algunas imágenes que te hacían reír.

E: ¿Te acordás algunos temas de los que vimos?

S: Ee...

E: Vimos uno de hambre...

S: Ah, sí. De... que estaba pendiente de lo que hacían los demás y él estaba haciendo lo mismo.

E: Ah, sí, el de la ironía, de cuando digo una cosa y hago otra...

S: Si. Lo de... esa que vimos de Mafalda, que tenía un muñequito negro que se iba a lavar las manos.

E: Si. ¿Y vos te imaginabas que se podían tomar con humor esos temas tan serios?

S: No. O sea, por un lado te hacía reír, pero por el otro era para reflexionar porque estaba haciendo discriminación.

E: Mhm... ¿Te parece importante que exista ese tipo de humor?

S: Si.

E: ¿Por qué?

S: Porque algunas imágenes te hacen reflexionar, pero en dibujos.

E: Con dibujos, mhm. Bueno. En los talleres te acordás que trabajamos tiras y viñetas únicas...

S: Si.

E: ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer?

S: Emm... sí. Éstas, las viñetas únicas.

E: ¿Por qué te gustó más hacer viñeta única?

S: Es como que... es como tomar una foto y captás el momento justo. Algo así.

E: ¿Hay alguna de las dos que te haya resultado más desafiante hacer?

S: Eee... Si, ésta *<señala la tira cómica grupal>* porque tenés que pensar en lo que va a ser y en lo que no. O sea, si era de chiste, si era triste... como que estaba caminando y hacer las expresiones, así.

E: Ah, pará. ¿Lo que te costó de hacer las tiras es pensar en las expresiones?

S: Si.

E: Porque hiciste otras tiras además de ésta. Pensando en general, ¿te parece desafiante hacer eso?

S: Mhm.

E: Bueno, te acordás que en los talleres estuvimos trabajando que el humor gráfico lleva dibujos y también palabras escritas, lenguaje escrito.

S: ¿Como esto así? *<señala el cartucho de una producción>*

E: Claro, como los cartuchos, los globos, los carteles y todo eso. ¿Y cómo te resultó hacer humor gráfico con dibujos y escritura?

S: Bien. Aunque antes no lo sabía hacer. Antes dibujaba nomás así en plástica pero no sabía que existía el humor gráfico.

E: ¿Pero esto de usar dibujos y escritura juntos?

S: Ah, si, no me resultó tan desafiante.

E: ¿No? ¿Por qué?

S: Porque pensaba en lo que iban a decir, así... O ponía los cartuchos para que se dieran cuenta que estaba triste, o algo así.

E: Ajá. ¿Y pensás que usaste alguno más que otro, dibujo o escritura?

S: Si, más dibujo que escritura.

E: Ah, ¿y por qué será eso?

S: No sé (sonríe).

E: ¿Y te gustaría usar más en tus próximas producciones, más escritura?

S: Si.
 E: ¿Y cómo podrías hacer para usar más escritura?
 S: Ee... ay... (sonríe) Eee.... Como escribir más para que se den cuenta o algo así.
 ...
 E: Y si más adelante tuvieras la oportunidad de hacer otro taller de humor gráfico que diéramos nosotras u otra gente, ¿te anotarías?
 S: Si.
 E: ¿Y qué te gustaría aprender ahí o seguir aprendiendo?
 S: Seguiría aprendiendo los personajes, viste que no me sale a mí, solamente sé hacer del palito y todo eos.
 E: Ah, en la forma de representarlos, bien enfocados en el personaje.
 S: Si.

Entrevista final Tomás (T)

E: ¿Cómo te resultó haber participado en este taller de humor gráfico?
 T: Bien, porque me ayudó a saber qué eran las tiras, las viñetas, y eso.
 E: Y si otro chico te dijera que no tiene ni idea de cómo es el taller de humor gráfico, ¿cómo le explicarías vos con tus palabras qué es un taller sobre humor gráfico?
 T: Eh, es... vendría a ser un taller de... como de historietas y eso... que tiene viñetas y todo eso.
 E: ¿Y qué más le contarías?
 T: Mmm, no sé.
 E: Relacionado con el tema del humor por ejemplo...
 T: Ah, del humor serio, que tiene... el doble sentido y lo gracioso.
 E: ¿Qué es lo que rescatás especialmente del taller? Pensando en vos y en tu participación en el taller.
 T: ¿Cómo?
 E: ¿Qué es lo que retenés? Por ejemplo el año que viene pensás: ¿Qué hice en el 2016? Hice un taller de humor gráfico. Bueno, ¿Qué es lo que pensás que más a vas a recordar, que más vas a retener de este taller?
 T: Mmm... El humor serio.
 E: Ajá. Contame.
 T: Porque yo antes no sabía que existía el humor serio, y ahora que sé, es como más fácil y me voy a acordar más.
 E: ¿Y te gustó trabajar humor serio?
 T: Si.
 E: ¿Por qué?
 T: Porque era algo, por ejemplo ese del avión que dice “no a la contaminación” y él estaba contaminado igual.
 E: Si, me acuerdo. ¿Y qué es lo que más te gustó del taller?
 T: Eh, todo.
 E: ¿Y algo en particular que te acuerdes? Que digas “uy, me acuerdo este día, cómo la pasé de bien...”, algo en particular...
 T: No.
 E: ¿Hay algo que te haya gustado menos del taller?
 T: No.
 E: Nada en particular. Bueno, ¿y te parece que en este taller aprendiste?
 T: Si.
 E: ¿Sí? ¿Qué sentís que aprendiste? ¿Qué te parece que aprendiste?
 T: Descubrí el humor serio, descubrí las viñetas, los carteles que a veces ayudaban y muchas cosas más que no me acuerdo.
 E: Bueno, ¿Y cómo fuiste aprendiendo esas cosas? Es medio difícil esta pregunta.
 T: Emmm.
 E: ¿Qué sirvió del taller para aprender estas cosas que me estás contando?
 T: No entiendo.
 E: El hecho de pensar que hacíamos una presentación inicial, discutíamos entre nosotros, veíamos producciones de otros autores, incluso de chicos, después trabajábamos muchas veces en grupo, que

antes discutían las ideas, trabajaban en el papel, a veces discutíamos entre todos sobre las producciones que habían hecho ustedes...

T: Sí, que pusieron todos los trabajos ahí.

E: Sí, ¿te acordás ese día? Que ustedes tenían que elegir cuáles les parecían más divertidas...

T: Yo creo que el que más me gustó fue el 28 creo.

E: Uy, te acordás el número! ¿Cuál era el 28?

T: No me acuerdo, sólo me acuerdo el número.

E: Jaja, Bueno. Sobretudo esto, que te cuento que veíamos las presentaciones proyectadas, después charlaban entre ustedes y volcaban al papel... Bueno ¿Qué sentís de esas formas en las que trabajamos para aprender sobre el humor? ¿Qué pensás sobre esas distintas formas? ¿Te gustó esas presentaciones que hacíamos y que ustedes veían distintas producciones por ejemplo?

T: Sí, me gustó.

E: ¿Y te gustaba el hecho de escuchar a otros hablar sobre esas producciones?

T: Sí, porque era interesante.

E: Ajá. ¿Por qué?

T: Porque contaban de qué se trataba para algunos que no la entendían y eso.

E: Bien. Bueno vamos a ver las producciones inicial y final (las miran entre los dos).

Esta la hiciste el primer día y ésta el último día. Pensá un poco en estas producciones que hiciste, en los personajes, en los globos, en qué te motivó a hacer una u otra, qué tipos de recursos usaste, qué más... Una vez que hayas visto las dos y pensado un poco...

T: Acá se ve mucho más fácil porque...

E: ¿Qué cosa es más fácil en la segunda?

T: Que acá las cosas que usé fue el televisor, el hombre con el control, el sillón, el paisaje, las estrellitas.

E: ¿Y en la primera qué me ibas a decir?

T: La lámpara, las cejas levantadas como si fueran de asombro y eso.

E: ¿Qué diferencias ves entre una y otra producción? Si es que ves diferencias... Si las comparás por ejemplo, porque ésta la hiciste al comienzo y ésta al final

T: Esta está mejor porque ya sabía más de...

E: ¿La segunda?

T: Sí.

E: ¿Ya sabías más cosas? ¿Por ejemplo?

T: Em, por ejemplo que cuando se vea un televisor se vea que alumbra así.

E: Ah, está bien, las líneas de movimiento.

T: Y el paisaje.

E: Y el paisaje.

T: Acá no, acá sólo la hice así.

E: Claro, bueno. ¿Y qué pensás vos, comparando las dos, cuál humorística puede ser una u otra?

T: Mmm, ésta está mejor.

E: ¿La segunda? ¿Por qué? Contame.

T: Porque algunas personas cuando ven una película quieren hacer lo mismo que la película pero después se dan cuenta que no pueden, y éste no se dio cuenta que no podía. Entonces trató de volar y se cayó.

E: Ajá. ¿Y en esta primera?

T: Que venía del trabajo el lápiz y aparece su amigo con una mina. Y la mina era...

E: Sí, el doble sentido. ¿Y se te ocurrió a vos esa idea o era algo que ya habías escuchado por algún lado?

T: Ya lo había escuchado, pero nunca lo vi dibujado.

E: Ah, muy bien. ¿Y qué pensás vos, para una persona que lo lee que no sos vos, sobre cuán entendible puede ser para una persona que lo lee? Ésta y ésta. ¿Te parece que son muy entendibles o quizás hay algo que les falta? ¿Qué pensás vos?

T: Ésta se entiende. Porque... Y ésta igual, porque no tiene mucho diálogo. Y es muy sencilla ésta.

E: O sea que las dos se entienden. ¿Y cuál te divierte más?

T: Ésta.

E: ¿La segunda? ¿Por qué?

T: Porque piensa que va a volar y éste le dice que no, y entonces se tira y pum, cae.

E: Ajá. ¿Y vos ves cambios? Me habías ducho que sí, que viste algunos cambios en ésta y en ésta, ¿no? Las líneas de movimiento... ¿Y por qué pensás que hubo algunos cambios?

T: Por los detalles.

E: ¿Porque de golpe empezaste a prestarle más atención a los detalles que antes no les prestabas atención? ¿O sea que es algo que vos sentís que aprendiste en el taller?

T: Sí.

E: Ajá. ¿Y algo más? Sobre los recursos, por ejemplo...

T: No. En ésta, si yo hubiera sido el último trabajo le pondría ventanas y todo.

E: Ah, le pondrías más detalles a la primera. Está bien. Bueno. Ahora pasamos un poco a hablar sobre el humor. Viste que en estos encuentros hablamos mucho de muchos aspectos del humor gráfico y vos estuviste en muchos de estos encuentros.

T: Sí.

E: ¿Vos pensás que esto entendés sobre el humor cambió desde el primer día hasta el último del taller?

T: Sí.

E: ¿Por qué? Contame.

T: Porque al principio yo no entendía nada, ni qué era viñeta y eso. Y al final yo entendía qué era viñeta, humor serio, las... las marcas.

E: Las líneas de movimiento.

T: Los paisajes, los recursos y eso.

E: Bien. Y pensando sobre lo que es la palabra humor, el concepto humor, ¿vos pensás que tenías la misma idea al principio y al final sobre lo que significa humor?

T: Mmm, sí. Porque humor es algo gracioso. Pero eso fue antes de también saber que existía el humor serio. Que cuando me dijeron del humor serio, yo dije: "¿qué?".

E: Te recontra llamó la atención y lo recontra retuviste a eso. ¡Qué bueno! ¿Y cómo te resultó esto de producir humor gráfico?

T: Bien, me ayudó.

E: ¿Por qué?

T: Porque sí, ahora sé. Porque si un día quiero hacer algo o estoy aburrido, quiero mostrar algo, lo puedo dibujar y ya sé qué son viñetas, puedo enseñar, eso.

E: Ajá. ¿Y te pasó de hacerlo, después, esto de usar algo de humor gráfico?

T: Eh, sí, en el cuaderno que me dieron empecé a dibujar un montón de cosas.

E: ¡Qué bueno! ¿Y sobre qué dibujaste?

T: Dibujos, cosas así de... no sé.

E: Ajá, cosas que te fueron surgiendo, así, personajes...

T: Sí.

E: ¡Qué bueno! ¿Y qué consejos le darías a alguien que va a hacer humor gráfico por primera vez?

T: Que preste atención.

E: jaja... ¿Y qué más?

T: Y... no sé... porque es muy copado hacer esto, porque es como expresarte con dibujo y todo, está bueno.

E: Bueno ¿Y cómo te resultó esto de trabajar el humor serio? Ya hablamos un poquito...

T: Eh, bien, porque me ayuda a que también... me dio la idea de que también además de todo de reírse hay cosas serias en la vida.

E: Y que las podés representar también así con eso...

T: Con humor serio, sí.

E: Bien. Y bueno, no te esperabas vos al principio esto de que se puedan abordar temas serios con humor...

T: No.

E: ¿Y te parece importante este tipo de humor?

T: Sí, porque... como que da enseñanzas, digamos.

E: Mhm. Bien Bueno ahora hablemos un poquito sobre las tiras. Viste que trabajamos tiras y viñetas únicas.

T: Sí.

E: ¿Hay alguna de las dos que te haya gustado más hacer?

T: Ésta (señala la tira).

E: Claro. ¿Por qué?

T: Porque lo hice con más intención y tenía más detalles, por eso.

E: Ajá. ¿Y qué diferencias notás vos entre una viñeta única y una tira?

T: Que la viñeta única entra todo en una sola toma. Y acá (tira) es como que va pasando el tiempo.

E: Mhm. Y eso a vos te gusta más...

T: Sí.

E: ¿Y cuál de las dos te resultó más desafiante hacer? ¿Tira o viñeta única?

T: Viñeta única, porque hay que explicar todo sólo en una.

E: Ajá, ok. Bien. Y viste que vimos que también se puede usar el lenguaje escrito en las producciones...

T: Sí.

E: Vos hablaste de los carteles... ¿Qué más había?

T: Las señales...

E: Bien.

T: Y había una cosa que se llamaba acá que... que... (Señala parte superior de un dibujo).

E: ¿Los cartuchos?

T: Sí.

E: ¿Y éstos?

T: Ah, los globos.

E: ¿Y cómo te resultó esto de usar carteles, cartuchos, globos en tus producciones? O sea, de buscar que las producciones no sean sólo dibujo sino que también tengan palabras... ¿Cómo te resultó eso? Por ejemplo en tu cuaderno, dibujás solamente o hacés producciones que también tengan palabras?

T: Eh, sí, también dibujo algo que tenga palabras.

E: Ajá. ¿Y cómo insertás esas palabras?

T: Con el globo.

E: ¿Con los globos? ¿Para hacer hablar a los personajes?

T: Sí, y también con el globo pensativo.

E: Ah, los globitos de pensamiento. ¿Y te parece que vos usás más el lenguaje escrito o el dibujo en tus producciones en general?

T: El dibujo, porque acá sólo tiene un globo y acá tiene cuatro nomás.

E: Ajá. Mínimo. ¿Y te resulta más fácil usar el dibujo que la escritura en estas producciones? ¿O más difícil? ¿Qué pensás vos?

T: Sí.

E: ¿Sí qué?

T: Sí, me parece más fácil.

E: ¿Dibujar?

T: Sí.

E: ¿Por qué? Contame.

T: Porque puedo explicar todo sólo dibujando. Escribir es como que ya le da más... como... no sé algo... auch!

E: ¿Cómo qué? Orientame un poquito a ver si te ayudo.

T: Como... ay, es que no sé cómo explicarlo. Emmm...

E: Vos decís que dibujás y ponés detalles en los dibujos y que la palabra la insertás cuando le ponés globos a los personajes...

T: Por ejemplo ésta sino tendría globos no se entendería nada. Porque está así, habla, sigue hablando y se cae.

E: Claro, o sea que es central lo que dice, el diálogo. Mhm.

T: Acá no tanto, pero no se entiende sin el globo.

E: Claro, porque el doble sentido vos lo entendés leyendo pero viendo las minas, o sea que hay una relación muy estrecha entre lo que dibujás y escribís. Son difíciles estas preguntas sobre lo que dibujás y escribir. Bueno vos dijiste que usaste más el dibujo que las palabras, que te gusta más ¿no?

T: Sí.

E: Bueno. ¿Y te gustaría empezar a usar más las palabras en tus producciones de dibujo o está bien el lugar que les das?

T: Mmm si.

E: ¿Está bien o usarías más palabras o no hace falta usar más palabras y está bueno que tengan pocas palabras? ¿Qué pensás vos?

T: Sí, pocas palabras.

E: Pocas palabras, las justas.

T: Sí...

E: Y si más adelante tuvieras la oportunidad de hacer otro taller de humor gráfico, ¿lo harías?

T: Sí.

E: ¿Y qué te gustaría aprender?

T: No sé, a dibujar mejor, a hacer las expresiones mejor y eso.

ANEXO V.

Fotografías tomadas en la Muestra Abierta de Humor Gráfico de Niños y Adolescentes Creativos: "No vale estar serios". Kumen Ruka, S. C. de Bariloche, Septiembre de 2016.

